

**Katedra:** Katedra pedagogiky a psychologie

**Studijní program:** Učitelství pro základní školy

**Studijní obor:** Profesní studium pro 2. stupeň základní školy

**MÍRA ZÁTĚŽE PRO UČITELE  
VYPLÝVAJÍCÍ Z INTEGRACE ŽÁKŮ  
S PORUCHAMI UČENÍ NA 2. STUPNI ZŠ**  
RATE BURDEN ON TEACHERS RESULTING  
FROM THE INTEGRATION OF PUPILS WITH  
LEARNING DISORDERS AT LOWER  
SECONDARY SCHOOLS

**Diplomová práce:** 09-FP-KPP-65

**Autor:**

Markéta PECHÁČKOVÁ

**Podpis:**

---

**Vedoucí práce:** PhDr. Simona Kíryková, Ph.D.

**Konzultant:** PhDr. Jitka Josífková

**Počet**

stran	Grafů	obrázků	Tabulek	pramenů	příloh
101	15	0	8	27	2+CD

V Liberci dne 24. 6. 2011

# TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

## FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra pedagogiky a psychologie

### ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

pro (diplomant): Markéta Pecháčková  
adresa: Kyjevská 968  
564 01, Žamberk  
studijní obor: Učitelství pro 2. st. ZŠ (AJ-DJ)  
(kombinace)  
Název DP: **Míra zátěže pro učitele vyplývající z integrace žáků  
s poruchami učení na 2. stupni ZŠ**  
Název DP v angličtině: Rate Burden on Teachers Resulting from the Integration of Pupils  
with Learning Disorders at Lower Secondary Schools  
Vedoucí práce: PhDr. Simona Kiryková, Ph.D.  
Konzultant: PhDr. Jitka Josífková  
Termín odevzdání: Květen 2011

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 18. 12. 2009

\_\_\_\_\_  
děkan

\_\_\_\_\_  
vedoucí katedry

Převzal (diplomant): \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

Podpis: \_\_\_\_\_

Název DP:	MÍRA ZÁTĚŽE PRO UČITELE VYPLÝVAJÍCÍ Z INTEGRACE ŽÁKŮ S PORUCHAMI UČENÍ NA 2. STUPNI ZŠ
Vedoucí práce:	PhDr. Simona Kíryková, Ph.D.
Cíl:	<p>1. Teoretická část: vymezení konkrétních poruch učení, jejich příčiny a možná řešení, vymezení pojmu "integrace", proč je důležitá, jaké jsou podmínky pro integraci žáků. Vymezit pojem "zátěž" a zaměřit se převážně na podmínky pro integraci ze strany učitele, jak dalece to ovlivňuje učitele, jak velká zátěž je kladena na učitele.</p> <p>2. Praktická část: výzkum, cíl výzkumu: zjistit konkrétní problémy učitelů s integrovanými žáky s poruchami učení a zjistit subjektivní zátěž na učitele v souvislosti s touto integrací.</p>
Požadavky:	Prostudovat literaturu, zpracovat přehled této problematiky, na základě konzultací připravit výzkum, vypracovat teze k diplomové práci.
Metody:	Analýza, syntéza a zhodnocení použité literatury, písemné dotazování, rozhovor.
Literatura:	<p>AUGER, Marie – Thérèse. Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením. Praha - Portál, 2005. ISBN: 80-7178-907-0</p> <p>KEBZA, Vladimír, Šolcová, Iva. Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu). Praha – Státní zdravotnický ústav, 2003. ISBN: 80-7071-231-7</p> <p>MÍČEK, Libor. Učitel a stres. Opava – Vade mecum, 1997. ISBN: 80-86041-25-5</p> <p>VÁGNEROVÁ, Marie. Psychologie problémového dítěte školního věku. Praha - Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8</p> <p>ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD: [specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností]. Praha – Portál, 2003. ISBN: 80-7178-800-7</p>

## Čestné prohlášení

**Název práce:** Míra zátěže pro učitele vyplývající z integrace žáků s poruchami učení na 2. stupni ZŠ

**Jméno a příjmení autora:** Markéta PECHÁČKOVÁ  
**Osobní číslo:** P05000608

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 24. 6. 2011

---

Markéta PECHÁČKOVÁ

## **Poděkování**

Především bych chtěla poděkovat PhDr. Simoně Kírykové, Ph.D. za cenné rady a konzultace, které nemalou měrou pomohly k napsání této práce. Dále bych chtěla poděkovat své rodině, za její trpělivost a neskonalou podporu a pomoc při realizaci této práce.

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá mírou zátěže pro učitele, která vyplývá z integrace žáků s poruchami učení. Průzkum má za úkol zmapovat konkrétní problémy učitelů s integrovanými žáky s poruchami učení. Dále má také zjistit subjektivní míru zátěže na učitele v souvislosti s touto integrací.

**Klíčová slova:** poruchy učení, žák, učitel, 2. stupeň základní školy, zátěž, integrace

## **Summary**

The diploma thesis deals with the rate burden on teachers which results from the integration of pupils with learning disorders at lower secondary schools. The main task of the survey is to map the specific teacher's problems with integrated pupils with learning difficulties and also to find out the degree of subjective burden on teachers in connection with this integration.

**Key words:** learning disorders, learner, teacher, lower secondary school, burden, integration

## **Zusammenfassung**

Die Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Grad der Belastung für die Lehrer, welche durch die Integration von Schülern mit Lernstörungen entsteht. Die realisierte Umfrage versucht die konkreten Probleme der Lehrer mit den integrierten Schülern mit Lernstörungen zu erfassen. Weiters wird das subjektiv erlebte Maß der Belastung der Lehrer im Zusammenhang mit dieser Integration festgestellt.

**Schlüsselwörter:** Lernstörungen, Schüler, Lehrer, Sekundarstufe, Belastung, Integration

## OBSAH

ÚVOD .....	11
I. TEORETICKÁ ČÁST .....	12
1. ZÁTĚŽOVÉ A STRESOVÉ SITUACE .....	12
1.1. Zátěž .....	12
1.1.1. Druhy zátěží a jejich techniky zvládnání .....	13
1.2. Stres .....	17
1.2.1. Způsoby zvládnání stresových situací .....	18
2. NÁROČNOST UČITELSKÉ PROFESE .....	20
2.1. Příčiny zátěže učitelské profese .....	21
2.2. Psychická zátěž učitelů .....	22
5. zátěž v oblasti seberegulace .....	23
2.3. Další příklady zátěže pro učitele .....	23
2.4. Syndrom vyhoření .....	23
2.4.1. Syndrom vyhoření v učitelské profesi .....	25
2.4.2. Příčiny a možná řešení syndromu vyhoření .....	25
3. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ .....	27
3.1. Příčiny poruch učení .....	27
3.1.1. Vnitřní a vnější faktory .....	28
3.1.2. Biologické faktory .....	28
3.1.3. Psychologické faktory .....	30
3.1.4. Sociální faktory .....	31
3.2. Klasifikace poruch učení .....	32
3.2.1. Nejčastěji vyskytující se poruchy učení a jejich charakteristika .....	32
3.2.2. Méně vyskytující se poruchy učení a jejich charakteristika .....	33
3.3. Řešení (náprava) poruch učení .....	36
3.4. Přístup k žákům s poruchami učení ve školním prostředí .....	38
3.4.1. Legislativní podmínky .....	38
3.4.2. Přístup samotného učitele .....	39
3.4.3. Spolupráce s odbornými institucemi .....	40
4. INTEGRAČNÍ PROCES ŽÁKŮ SE SPECIFICKOU PORUCHOU UČENÍ .....	42
4.1. Vymezení pojmu integrace .....	42
4.1.1. Legislativní opatření pro integraci žáků s SPU .....	43
4.1.2. Postup integračního procesu ve škole .....	44
4.2. Inkluze .....	45
4.2.1. Inkluzivní pedagogika .....	46
4.3. Individuálně vzdělávací plán .....	46
4.3.1. Význam vypracování individuálně vzdělávacího plánu .....	47
4.3.2. Všeobecný postup při vypracovávání IVP .....	48
4.4. Zátěž učitele při integračním procesu .....	54

II. PRAKTICKÁ ČÁST .....	56
5. Průzkum.....	56
5.1. Cíl a metody průzkumu .....	56
5.1.1. Cíl průzkumu .....	56
5.1.2. Metoda průzkumu .....	56
5.1.3. Charakteristika vzorku .....	57
5.2. Předvýzkum.....	58
5.3. Výsledky průzkumu .....	58
5.3.1. Vyhodnocení dat u jednotlivých otázek.....	59
DISKUZE .....	84
ZÁVĚR .....	88
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ .....	91
PŘÍLOHY.....	94
Příloha 1 – První verze dotazníku .....	95
Příloha 2 - Dotazník .....	97



## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK A SYMBOLŮ

ADHD	porucha pozornosti s hyperaktivitou
ATHC	adrenokortikotropin
AJ	anglický jazyk
aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
BI	biologie
CNS	centrální nervová soustava
č.	číslo
DJ	dějepis
Fy	fyzika
HTTP	internetový protokol určený pro výměnu hypertextových dokumentů
HV	hudební výchova
IVP	individuálně vzdělávací plán
CHE	chemie
INF	informatika
ISBN	mezinárodní standardní číslo knihy
MA	matematika
MKN-10	Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. Revize
MS	Microsoft
např.	například
NJ	německý jazyk
OV	občanská výchova
s.	strana/stran
Sb.	sbírky
SPU	specifické poruchy učení
TV	tělesná výchova
viz	rozkazovací způsob od slovesa <i>vidět</i>
VV	výtvarná výchova
vyd.	vydání
WWW	aplikace internetového protokolu HTTP
ZE	zeměpis
ZŠ	základní škola

§	paragraf
%	procenta/relativní četnost

# ÚVOD

Tématem mé diplomové práce je zjistit míru zátěže pro učitele, která vyplývá z integrace žáků s poruchami učení. Učitelská profese je v současné době řazena mezi povolání se zvýšenou možností zátěže. Učitel již není jen pouhým prostředníkem při poskytování vzdělání, ale je často stavěn do role vychovatele, rádce, inspirátora nebo koordinátora.

Při své práci musí umět komunikovat jak se žáky, tak s jejich rodiči. U žáků musí respektovat jejich individuální rozdíly a potřeby a napomáhat rozvíjet jejich osobnost. Od učitelů se předpokládá, že bude umět žáky motivovat a inspirovat k samotnému učení a společně s nimi se bude podílet na pozitivním klimatu třídy. Je tedy zřejmé, že učitelská profese není jednoduché povolání, zátěž je zde kladena především na psychickou stránku jedince.

Integračním procesem se do tříd dostávají žáci s rozdílně diagnostikovanými poruchami. Od učitelů se očekává, že budou v této problematice vyškoleni a budou vědět, jak se mají se vzniklou situací vypořádat.

Učitel se ve většině případů během své praxe dostane do kontaktu s poruchami učení. Žáci s touto poruchou vyžadují individuální přístup učitele, rozdílný koncept výuky i rozdílné hodnocení. Je na učiteli, aby tyto podmínky respektoval a snažil se těmto žákům poskytnout veškerou možnou pomoc.

**Cílem mé diplomové práce** je popsat frekvenci výskytu a typy poruch učení na 2. stupni vybraných základních škol. Dále zjistit subjektivní míru zátěže pro učitele, která vyplývá z integrace žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni základních škol a popsat konkrétní problémy učitelů s integrovanými žáky s poruchami učení.

Teoretická část této práce tedy vychází z odborné literatury, která se problematikou učitelské zátěže, integračního procesu a poruchami učení zabývá. V první části se zaměřím na zátěž a stres jako takový a jak dalece to ovlivňuje učitelovu profesi. Dále se budu věnovat specifickým poruchám učení, jejich příčinám, klasifikaci a možným řešením. V neposlední řadě se zaměřím na integraci žáků s poruchami učení do škol, a jaký to má dopad na učitele a jeho práci. Na teoretickou část následně navazuje část praktická.

Praktická část práce vychází z dotazníkového šetření, jehož cílem je zjistit subjektivní míru zátěže učitelů, která vyplývá z integrace žáků s poruchami učení. Dotazník je směřován pro učitele 2. stupně základních škol.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1. ZÁTĚŽOVÉ A STRESOVÉ SITUACE

Zátěžové a stresové situace mají společné kořeny v negativním působení na člověka, pokud trvají nepřiměřeně dlouho. Ovlivňují jeho chování, jednání či momentální náladu. Z psychologického hlediska je zátěž úzce spjata se stresem. „*Stres je fyziologická odpověď organismu na nadměrnou zátěž neúnikového druhu, která vede ke stresové reakci.*“ [Hartl, Hartlová, 2010, s. 555] V následujících kapitolách se budu podrobně věnovat jednotlivým pojmům, jejím definicím a vymezením.

### 1.1. Zátěž

Dle pedagogického slovníku je zátěž popisována jako působení dvou faktorů. Mezi první faktor se řadí soubor vnějších podmínek a nároků kladených na člověka, pro něž je typická nečekanost, neobvyklost či intenzita a délka trvání. Jako druhý faktor je uváděna vlastnost osobnosti člověka zvládat tyto nároky. Zátěž pak dále může být optimální, přiměřená anebo škodlivá. Optimální zátěži chápeme takovou zátěž, kde jsou oba faktory v rovnováze. Takováto zátěž je pak podmínkou pro zdravý vývoj dítěte. Pokud dojde k situaci, že nastane výrazná převaha jednoho faktoru, může dojít k nepřiměřené zátěži, která je ve svých důsledcích riziková. [Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 310]

Zátěž můžeme rozdělit do tří skupin:

1. **fyzická** – zátěž, při které se aktivuje převážně svalstvo v těle člověka. „*Fyzická zátěž je také pracovní zátěž pohybového systému, srdečně cévního a dýchacího systému s odrazem v látkové přeměně a termoregulaci organismu.*“ (in bozpinfo.cz, 2011)
2. **psychická** – zátěž, která vede ke stresu. V případě, že je člověk ovlivněn dlouhodobě působící psychickou zátěží, začnou se u něho projevovat příznaky nesoucí prvky stresu. Více informací o stresu, viz kap. 2.2 *Stres*
3. **sociální** – zátěž vyplývající z vlivu určitých sociálních skupin a celkového společenského kontextu. Mezi tyto vlivy řadíme převážně rodinu, vrstevnické skupiny, školu a pracoviště či společnost samotnou.

[Vágnerová, 2008, s. 45-47]

### 1.1.1. Druhy zátěží a jejich techniky zvládání

V této podkapitole budu vycházet převážně z Vágnerové a její knihy *Psychopatologie pro pomáhající profese* (2008)

Vágnerová uvádí, že působení různých zátěží může vést k narušení psychické rovnováhy. K tomuto narušení může docházet dočasně nebo částečně, což se pak následně projevuje změnou prožívání, uvažování i chování. Z hlediska jejich vzniku a možných následků je rozděluje do šesti základních druhů.

**1. Frustrace** – je „stav zklamání či zmarnění. Vzniká, je-li člověku zabráněno dosáhnout cíle jeho snažení“. [Velký psychologický slovník, 2010, s. 158] Často vede ke ztrátě nadějí na uspokojení. Frustrace může být překonána prostým odložením uspokojení, posílením vytrvalosti a úsilí, změnou motivu či rezignací. Člověku může být frustrován vnějšími i vnitřními vlivy. Mezi vnější vlivy můžeme zařadit např. reakce blízkých lidí, neočekávané překážky, nepřítomnost potenciálního uspokojení. Naopak mezi vnitřní vlivy patří například vlastní zábrany, nepřiměřeně vysoké úsilí, nízké sebehodnocení či slabá nedůvěra. [Vágnerová, 2008, s. 48-49]

**2. Konflikt** – lze vysvětlit jako rozpor, spor či současné střetávání protichůdných tendencí. Konflikt lze dělit na vnější (leží-li podněty vně jedince) a vnitřní (jde-li o odporující si pohnutky uvnitř jedince). [Velký psychologický slovník, 2010, s. 261] O konfliktu, který pro jedince představuje zátěž, hovoříme tehdy, pokud je skutečně závažný, trvá příliš dlouho, zahrnuje osobně důležitou oblast a pokud jej jedinec není schopen řešit. Do této kategorie pak patří převážně vnitřní konflikty. Intenzita konfliktu pak závisí na subjektivním, racionálním a emočním vnímání jedince. [Vágnerová, 2008, s. 49]

Frustrace a konflikt patří do skupiny menších závažných zátěžových situací. Člověk se s nimi obvykle setkává při své každodenní činnosti a převážně se s nimi dokáže vypořádat. Problémy mohou způsobovat tehdy, pokud trvají dlouhodobě, jedinec je nechce nebo neumí řešit. V takovém případě pak mohou způsobovat stresové situace.

**3. Stres** - vzniká vzájemným působením vnějších zátěžových vlivů a schopností člověka odolat této zátěži. [Pedagogický slovník, 2008, s. 231] Stres v určité

přijatelné formě může být pro člověka stimulem, nutí ho konat a překonávat překážky, tedy nemá jenom negativní dopad na jedince. Přesto dlouhodobě působící stres již zmíněný negativní dopad má. Podle Vágnerové (2008) lze shrnout charakteristické znaky negativně prožívaných stresových situací do několika bodů.

- a) **Pocit neovlivnitelnosti situace** – pokud je člověk přesvědčen, že je určitá situace stresová, nelze pak zabránit tomu, aby vznikla, a člověk ji pak vnímá s větší pravděpodobností.
- b) **Pocit nepředvídatelnosti vzniku stresové situace** – nemožnost připravit se na stresovou situaci z důvodu, že nelze odhadnout, kdy přijde, může zvyšovat pocit intenzity stresu. V tomto případě můžeme mluvit o obavě z opakování přírodní katastrofy, zemětřesení či záplavy.
- c) **Pocit nezvládnutelnosti situace** – člověk si klade takové nároky, které je schopen splnit. V případě neschopnosti tyto nároky dostatečně splnit se může dostavit pocit marnosti a stresu. Často se stává, že si člověk stanoví subjektivně nepřiměřené nároky. Například člověk není schopen plnit požadavky související s jeho zaměstnáním.
- d) **Nepříjemný tlak okolností vyžadující příliš mnoho změn** – v tomto případě mluvíme o změnách jako například přechod žáka na jinou školu, úraz či rozpad rodiny. Tyto změny dokáží jedince velice zasáhnout a mohou působit pocity dezorientace. Jedinec se s danou situací musí smířit a adaptovat se, čili přizpůsobit se.

Způsob zvládání stresových situací záleží na jedinci a na jeho míře odolnosti vůči takovýmto vlivům. Je důležité, aby se jedinec snažil co nejvíce vyhýbat těmto situacím a naučil se na ně adekvátně reagovat.

- 4. **Trauma** – psychické trauma je psychické poškození, duševní úraz, který má za následek funkční poruchy, někdy i organické změny. [Velký psychologický slovník 2010, s. 622] Trauma velice ovlivňuje citovou oblast jedince, jedinec většinou ztrácí pocit jistoty a bezpečí, často prožívá úzkost a smutek. Takto rozpoložený člověk má tendenci jednat neobjektivně a nepřírozeně v běžných situacích. Trauma se promítá i do jedincova chování, které často směřuje k úniku, agresi či útoku.

**5. Krize** – psychická krize se projevuje jako narušení psychické rovnováhy v důsledku náhlého vyhrocení situace, dlouhodobé kumulace či situačního nárůstu problému. Krize se často dostavuje v návaznosti na neřešitelnost aktuálního problému. Krize je také často spojována s vyhrocováním konfliktů a následnými zkratkovitými reakcemi. Při řešení krize je důležité najít schůdné řešení a následná realizace tohoto řešení. [Vágnerová, 2008, s. 53]

**6. Deprivace** – je strádání, ztráta něčeho, co organismus potřebuje. Je to dlouhodobé, nedostatečné uspokojování základních lidských potřeb. Deprivaci můžeme rozdělit na několik typů. [Velký psychologický slovník, 2010, 94]

- a) *biologická* – nedostatek potravy, tepla apod.
- b) *motorická* – nemožnost přiměřeného pohybu.
- c) *senzorická, smyslová* – nedostatek podnětů.
- d) *deprivace sociální* – ztráta sociálních kontaktů.
- e) *citová* – neuspokojení potřeby lásky a jistoty.

Vzhledem k tomu, že deprivace je dlouhodobé strádání, ovlivňuje to jak psychický stav jedince tak i jeho psychický vývoj. Závažná a hluboká deprivace může vést až k poškození psychického vývoje, k nerovnoměrnému rozvoji některých složek osobnosti či ke vzniku specifických psychických odchylek. [Vágnerová, 2008, s. 53-54]

## Techniky zvládání zátěže

Míra odolnosti vůči zátěžím je úzce spjata s osobností jedince. Závisí to mimo jiné na jeho:

- a) vrozených předpokladech - celková stabilita organismu, emoční vyrovnanost, schopnost reagovat na různé situace či schopnost relaxovat a rychle se zotavit.
- b) individuálních zkušenostech (v případě efektivního vyřešení zátěžové situace se tato situace stane vzorem pro další řešení obtíží).
- c) celkovém aktuálním stavu.

Existují různé způsoby vyrovnání se se zátěží, resp. obranné reakce vycházející ze dvou základních, fylogeneticky starých mechanismů, a to jsou *útok* a *únik*. Útok neboli agrese na určitou překážku představuje sklon s danou překážkou či zátěžovou situací bojovat. Agrese v tomto případě nemusí být vnímána jako negativní, pokud se nejedná o úmyslné poškození jiných jedinců. V pozitivním slova smyslu se agrese může promítnout do formy asertivity neboli zdravého sebeprosazení, sebepřijetí či sebeprojevování. Naproti tomu únik je brán jako obranný mechanismus v podobě útěku z tíživé situace. Může mít podobu doslovného útěku, přenesení odpovědnosti za řešení zátěžové situace na jiného jedince či o úplnou rezignaci.

Je také důležité vzít v potaz, zda způsoby zvládání zátěžových situací jsou vědomé či nikoli. V případě, že budeme hovořit o vědomém způsobu, tj. *coping*, budeme danou situaci vyhodnocovat a hledat vhodná řešení na základě našich možností. V tomto smyslu pak hodnotíme dva typy copingu.

- 1) **Coping zaměřený na řešení problému** – jedinec vychází z předpokladu, že se daný problém dá řešit a hledá rozumná řešení problému v rámci jeho možností a schopností.
- 2) **Coping zaměřený na udržení přijatelné subjektivní pohody** – zde je předpoklad takový, že daný problém se nedá vyřešit a proto je důležité k němu přistupovat jiným způsobem. Například se s danou situací smířit.

V případě, že budeme vyhodnocovat neuvědomělé obranné reakce na zátěžovou situaci, budeme hovořit o několika formách podob. Jednotlivé obranné reakce se pak liší mírou zkreslení skutečnosti a způsobem, jakým člověk s touto informací nakládá.

- a) **Popření** – jedinec se snaží uvědoměle potlačit zjevnou skutečnost a vybírá si takové informace, které pro něho nejsou ohrožující.
- b) **Potlačení a vytěsnění** – snaha jedince záměrně si nepřipouštět nepříjemné pohnutky a myšlenky na možnou traumatizující událost.
- c) **Racionalizace** – snaha o logické přehodnocení zátěžové situace.
- d) **Sublimace** – představuje přeměnu nedostupného způsobu uspokojení v jiný, který je dostupný pro jedince vyhovující.
- e) **Identifikace** – ztotožnění se s jedincem, skupinou či organizací, kterou může jedinec uznávat a cenit si.
- f) **Substituce** – náhrada nedosažitelného cíle, cílem, který je pro jedince dosažitelný.



- g) **Projekce** – přenášení subjektivních či podvědomých přání, motivů, ale i obav a názorů do jednání jiných lidí.
- h) **Rezignace** – reakce na dlouhodobé trvání stresové situace, kdy člověk danou situaci nezvládá a předem svůj boj s ní vzdává.

## 1.2.     **Stres**

Jak již bylo zmíněno výše, stres vyplývá z dlouhodobé psychické zátěže, která na jedince působí. Pro vymezení pojmu stres nyní poskytnu vybrané definice.

Jedno z vysvětlení umožňuje Pedagogický slovník, který označuje stres jako „*stav organismu vznikající vzájemným působením vnějších zátěžových vlivů (očekávání jisté události, hrozba, extrémní zatížení po fyzické nebo psychické stránce, duševní trauma či nemoc) a schopností člověka odolat této zátěži.*“ [Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 231]

Podle Umlaufa můžeme stres rozdělit do dvou hledisek. Fyziologické a psychologické hledisko.

- a. *Fyziologické hledisko* v sobě nese stav organismu, který je narušen působením podnětu z vnějšího nebo vnitřního prostředí. Dochází zde pak k akutnímu nebo chronickému napětí. Mezi příznaky patří pohotovost energetických rezerv jako je uvolňování tuků a cukrů ze zásob, které si tělo vytváří, zvýšená produkce hormonů či blokování fáze odpočinku nebo omezení procesů trávení.
- b. *Psychologické hledisko* je vnímáno jako individuální reakce člověka na problém, který je nutno vyřešit. [Umlauf, Valanská, 1991, s. 2-3]

I Hennig a Keller se přiklánějí k tomu, že stres je druhem psychofyzické reakce na vnější a vnitřní zátěž. Pokud je člověk pod stresem, zvyšuje se jeho hladina hormonu nadledvinek a pohání mozek k pohotovosti. Projevuje se to zvýšenou látkovou výměnou a nedostatkovým prokrvením kůže a trávicích orgánů. Společně s těmito fyziologickými projevy nastupují psychické reakce jako strach, hněv či agrese. [Hennig, Keller, 1996, s. 15]

Podle Selyeho však stres není jako celek škodlivý. Je důležité rozlišovat aktivizaci organismu, která je zdraví prospěšná (*eustres*), a trvalou, zdraví škodlivou zátěží (*distres*). Distres způsobuje stále menší obnovu rovnováhy v organismu, způsobené napětím

a uvolněním. Jako důsledek se pak mohou projevovat somatické, ale i psychické problémy. [In Hennig, Keller, 1996, s. 15-16]

Kebza a Šolcová dále definují stres jako komplexní proces, který vzniká jako odpověď na nadměrné požadavky kladené na naše tělesné a duševní rezervy. Nesoulad mezi požadavky, které na nás doléhají, a našimi schopnostmi na tyto požadavky odpovědět je prožíván jako ohrožení rovnováhy organismu a lidské tělo na takovou situaci okamžitě reaguje. [Kebza, Šolcová, 2004, s. 11]

Další vysvětlení tohoto pojmu poskytuje doktorka Švingalová, která uvádí, že stres je soubor reakcí organismu na podněty (stresory), které narušují normální funkci organismu. Jedinec je vystaven takovým nárokům (zátěží), o nichž se domnívá, že k jejich zvládnutí nemá dostatečnou adaptační kapacitu. Podstatná je tedy subjektivita emočního a kognitivního zpracování situace, to, zda člověk subjektivně prožívá a interpretuje situace či podněty jako zátěžové (stresové). [Švingalová, 2006, s. 9]

### 1.2.1. Způsoby zvládání stresových situací

Každý člověk, který se vystaví stresové situaci má tendence se proti působení *stresoru*<sup>1</sup> obrnit. Je to přirozená obrana organismu. Podle Míčka (1997, s. 15) i Umlaufa (1991, s. 5) dochází při reakci vůči jakémukoliv stresoru ke třem hlavním fázím adaptace čili přizpůsobení.

- 1) **Poplachová reakce** – je první odpovědí na působení stresoru. Je tvořena biochemickými změnami, které jsou spojeny s emisí adrenalinu, glukózy a jiných látek do krve. Projevem této fáze mohou být bolesti hlavy, teploty, únava či pocit vyčerpání.
- 2) **Rezistence** – je podporována zvýšenou činností předního laloku hypofýzy a kůry nadledvinek, jež produkují adrenokortikotropin (ACTH) a kortin, což pomáhá organismu adaptovat se vůči stresu.
- 3) **Vyčerpání** – dochází k němu při dlouhodobém působení stresoru. Většina fyziologických disfunkcí, které se objevily během poplachové reakce, se objevují znovu. Pokud by stresor působil i nadále na organismus, může docházet k různým onemocněním.

---

<sup>1</sup> **stresor** – činitel vnějšího prostředí, jehož dopad na organismus vyvolá stresovou reakci [Velký psychologický slovník, 2010, s. 556]

Hartl a Hartlová dále dělí techniky zvládání stresu na *adaptivní (úspěšné)* a *neadaptivní (neúspěšné)*. Adaptivní technika přispívá k zmírnění naléhavosti a závažnosti problému. Naopak neadaptivní technika řeší následky stresu agresí, riskováním, únikem z reality či uzavřením se do sebe. [Velký psychologický slovník, 2010, s. 698]

Nyní poukážu na hlavní způsoby, jak ke stresovým situacím přistupovat a jak je zvládat. Budu vycházet převážně z knihy *Antistresový program pro učitele* od autorů Hennig a Keller.

### **1. Re-aktivní a pro-aktivní způsob**

Velký podíl na zvládání stresových situací má samotná osobnost jedince. V této souvislosti se dá hovořit o *re-aktivním* a *pro-aktivním* způsobu životního postoje. Jedinci s re-aktivním postojem jsou náchylnější ke stresu, cítí se pasivně vystavováni událostem ve svém životě a často přenášejí svoji zodpovědnost na jiné osoby. Opakem je pro-aktivní postoj, kdy jedinec si aktivně utváří svůj život, má tendenci se dívat spíše do přítomnosti a budoucnosti než do minulosti, přijímá zodpovědnost sám za sebe a k problémům se staví čelem. Je důležité, aby jedinec přistupoval ke stresovým situacím již zmíněným pro-aktivním postojem. Základním pravidlem pak pro zvládání stresových situací je snížit tyto situace na minimum. Dále se snažit zmírnit emoční vzrušení spojené se stresem a snažit se změnit způsob zacházení se stresovými situacemi, které se dají ovlivnit, například změnou postoje, náhradním řešením či užíváním relaxačních cvičení.

### **2. Vytvořit si pořadí důležitosti**

Při každodenním vyrovnávání se stresem je důležité, aby si člověk vytvořil pořadí důležitosti toho, čeho chce dosáhnout. Je zbytečné vynakládat energii na věci, které v té dané době nejsou důležité. Důležitá je také schopnost člověka najít si čas sám na sebe a věnovat se koníčkům či zájmům, které ho naplňují. Náplň dne by měl být i dostatek pohybu a cvičení a s tím spojená i relaxace.

### **3. Zvládnout přímé působení stresoru**

Je nezbytné přerušit negativní pocitové stavy, které vyvstávají z každodenní praxe. Jedná se o techniku zvládnutí přímého působení stresoru. V takovémto případě je dobré najít si příjemné a nerušené místo, několikrát se zhluboka nadechnout, zavřít oči a snažit se uklidnit.

#### **4. Vyrovnat se s nároky druhých**

Další metoda spočívá na sebevědomém vyrovnání se s nároky druhých. Na jedince jsou kladena vysoká očekávání a s tím spojeny vysoké nároky. Tlak nároků a očekávání lze odbourat jasným náznakem svého pracovního vytížení. Je podstatné umět se oprávněně bránit a stát si za svým názorem.

#### **5. Zvyšovat si kvalifikaci**

Dále je potřeba neustále si zvyšovat svoji pracovní kvalifikaci. Účastnit se školení, pracovních schůzek, seminářů. Jedinec tak získává větší přehled a motivaci ke své práci.

#### **6. Plánovat a organizovat čas**

Velice důležité je správně plánovat a organizovat svůj čas a práci. Povinnosti by měly být rozděleny pokud možno rovnoměrně. Problémy by se neměly řešit současně, ale vždy po jednom.

#### **7. Soukromý život**

K těmto základním doporučením notnou dávkou přispívá i soukromý život jedince, který může mít velký dopad na jeho zvládání stresových situací. Často špatné rodinné prostředí, či problémy v rodině nebo soukromém životě může způsobit zhoršení zvládání konfliktních situací a přispívat tak ke zvýšení stresových situací.

## **2. NÁROČNOST UČITELSKÉ PROFESE**

Učitelská profese spadá do kategorie tzv. *pomáhajících profesí*. Hartl a Hartlová definují pomáhající profese jako profese, „*které se zaměřují na pomoc druhým.*“ [Velký psychologický slovník, 2010, s. 445] „*Podstatou této profese je práce s člověkem a nedílnou součástí profesních aktivit je osobní, mnohdy velmi těsný vztah ke klientovi, k jeho vnitřním osobním problémům a také riziko tohoto úzkého vztahu. Zásadním dilematem každé pomáhající profese je proto nalezení adekvátní hranice mezi klientem a profesionálem.*“ [Urbánek, 2005, s. 120] Kromě učitelství spadá pod tuto kategorii

například lékařství (psychologie, psychiatrie, atd.), sociální práce, policie, fyzioterapie či rehabilitace.

## **2.1. Příčiny zátěže učitelské profese**

Vzhledem k tomu, že učitel musí spolupracovat s lidmi, resp. žáky, je vystaven určité zátěži. Učitel se již nezabývá jen edukační složkou, ale je často staven do role vychovatele. Není tedy divu, že zátěžových faktorů, které ovlivňují učitelskou profesi, přibývá. U učitelů můžeme diagnostikovat jak fyzickou tak psychickou zátěž.

### **a) fyzická zátěž**

Do fyzické zátěže jsou často zahrnovány bolesti nohou či zad, i přesto, že většina učitelů nepovažuje svoji profesi za nadprůměrně fyzicky zátěžovou. Specifickým problémem je pak u učitelů hlasová zátěž. Časté příčiny spočívají v nadměrném zvyšování síly hlasu nebo nedodržováním správné hlasové hygieny. [Průcha, 2002, s. 66]

### **b) psychická zátěž**

Psychická zátěž se podle Řehulky a Řehulkové může rozdělit do tří základních složek:

- a. Senzorická zátěž** – vysoké nároky na zrak a sluch.
- b. Mentální zátěž** – projevuje se při práci se žáky, s řízením třídy či s formováním a poznáváním osobnosti žáků.
- c. Emocionální zátěž** – učitel je často emocionálně angažován na sociálních vztazích, které v jeho práci vznikají. [in Průcha, 2002, s. 66]

Více o psychické zátěži v kapitole 4.2 *Psychická zátěž učitelů*.

Průcha dále ve své knize *Učitel: Současné poznatky o profesi* (2002) uvádí studii psychologa K. Pavlíka, který se zabýval identifikací zdrojů pracovní zátěže učitelů. Z průzkumu bylo zjištěno deset nejvíce vyskytovaných zátěží, které učitele zatěžují.

1. Nízké společenské hodnocení (prestiž).
2. Neodpovídající plat.
3. Nutnost podřizovat se administrativním rozhodnutím, která neberou v úvahu názory učitelů.
4. Nedostatek času pro odpočinek a relaxaci.

5. Učení ve třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků.
6. Nedostatečná spolupráce ze strany rodičů.
7. Špatné postoje žáků k práci.
8. Nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování.
9. Špatné chování žáků.
10. Velký počet žáků ve třídách.

Tato studie proběhla v roce 1998. Je tedy nutno říci, že v současné době se některé body tohoto výzkumu snaží jak sami učitelé, tak i politici eliminovat. Vláda odsouhlasila zvýšení platů začínajícím učitelům a také sortiment pomůcek a potřeb pro vyučování se rozšířil. Avšak s většinou bodů tohoto průzkumu můžeme souhlasit i v dnešní době. Ze své vlastní praxe vím, že i nadále zůstává velký počet žáků ve třídách, tudíž je velmi obtížné věnovat pozornost každému žákovi zvlášť. Stejně tak jsem se setkala s tím, že postoje žáků k práci byly mnohdy laxní až negativní. Stejně tak jsem měla možnost setkat se s velkou nekázní žáků jak během vyučovací hodiny, tak během přestávek.

## **2.2. Psychická zátěž učitelů**

*„Stres, související se specifickým výkonem učitelského povolání, bývá označován jako učitelský stres.“ [Urbánek, 2005, s. 121]*

Řehulka uvádí strukturu psychické zátěže učitele, zaměřené k profesním aktivitám a na samotný akt edukace. Psychickou zátěž učitele rozděluje do pěti skupin podle osobnostních oblastí, na které zátěž působí: [in Urbánek, 2005, s. 122]

### **1. zátěž v oblasti percepčních nároků**

Tato zátěž spočívá na permanentní kontrole žáka a na práci s vysokými nároky na pozornost.

### **2. zátěž v oblasti kognice**

Učitel je vystaven vysokým nárokům na myšlení, musí využívat odborných poznatků a rychle řešit problémy.

### **3. zátěž v oblasti emocionální**

Zátěž spočívá především na kontrole emocí, udržování emoční atmosféry a osobních vztazích k žákům.

### **4. zátěž v oblasti sociální**

Zde se vyskytuje především vnucená úroveň sociálního tlaku, povinnost sociálního vedení a nároky na komunikaci.

## **5. zátěž v oblasti seberegulace**

Učitel je nucen provádět introspekci, sebehodnocení, sebevýchovu a sebepojetí.

Psychický tlak na učitele tedy vyplývá jak z rozdílnosti jeho profesních rolí, tak z dynamického charakteru samotného procesu edukace. [Urbánek, 2005, s. 123]

### **2.3. Další příklady zátěže pro učitele**

Pedagogický slovník nahlíží speciálně na stres, resp. zátěž učitelů vycházející z jejich profese. Hlavními zdroji stresu jsou především žáci se špatnými postoji k práci a žáci, kteří vyrušují. Dále také rychlé změny vzdělávacích projektů a organizace školy, špatné pracovní podmínky, časový tlak, konflikty s kolegy a pocit, že společnost nedoceňuje práci učitele. [Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 231]

Míček pak k tomuto výčtu přidává příliš mnoho povinností a nedostatek času, který vede často k přepracovanosti. [Míček, Zeman, 1997, s. 61-62]

Další projevy stresu u učitelů shrnuje Hennig a Keller. Učitel se dostává do střetu s novou generací žáků, jejíž vzdělání a výchova je stále náročnější a obtížnější. Často se setkává s přesouváním zodpovědnosti za výchovu na samotného učitele místo rodičů. Také čelí stoupajícímu věkovému průměru členů učitelského kolektivu, což s sebou přináší snižující se flexibilitu a odolnost vůči zátěži. [Hennig, Keller, 1996, s. 9-10]

Vzhledem k výčtu možných zátěží a stresových situací, je jasné, že se učitel během své praxe potýká s nepřiměřeným a někdy i dlouhodobým působením stresových situací. Je potřebné, aby věděl, jak těmto situacím předcházet či jak je umět zmírnit nebo vyřešit. Způsoby zvládání stresových situací byly popsány výše v kap. 1.2.1 *Způsoby zvládání stresových situací*.

### **2.4. Syndrom vyhoření**

Syndrom vyhoření, neboli burn-out, může postihnout širokou škálu lidí, počínaje lékaři, sociálními pracovníky, úředníky, ale také sportovce či obchodníky.

Z pohledu Pedagogického slovníku (2008, s. 26-27) pojem burn-out efekt znamená vyhoření či vypálení. Je to fyzické a psychické vyčerpání sil, a také ztráta zájmu o práci. Značný podíl na tomto jevu mají stres, časová náročnost povolání či administrativní zásahy, které rušivě ovlivňují práci.

Psychologický slovník (2010, s. 575) pak doplňuje toto tvrzení o specifické projevy u jedince s burn-out efektem. Jedinec se spokojuje s každodenním stereotypem, rutinou, nevidí důvod pro další sebevzdělávání a osobní růst, snaží se pouze přežít a nemít problémy.

Křivohlavý pak ve své knize *Jak neztratit nadšení* (1998, s. 51) rozděluje příznaky burn-out efektu do dvou skupin:

- a) **Subjektivní příznaky** – mezi tyto příznaky patří velká únava, snížené sebehodnocení, vyplývající z pocitů snížené profesionální kompetence, špatná koncentrace, zvýšené podráždění či silný negativismus.
- b) **Objektivní příznaky** – do této kategorie se řadí dlouhodobá snížená výkonnost v pracovní činnosti.

Kebza a Šolcová dále ve své knize *Syndrom vyhoření* (2004, s. 7) shrnují definice syndromu vyhoření do pěti základních vysvětlení:

- 1. Jde především o psychický stav či prožitek vyčerpání.
- 2. Vyskytuje se zvláště u profesí, obsahujících jako podstatnou složku pracovní náplně „práci s lidmi“.
- 3. Tvoří jej řada symptomů především v oblasti psychické, částečně však též v oblasti fyzické a sociální.
- 4. Klíčovou složkou syndromu je zřejmě emoční exhausce, kognitivní vyčerpání a „opotřebení“ a často i celková únava.
- 5. Všechny hlavní složky tohoto syndromu vyplývají z chronického stresu.

Je zřejmé, z definic objasňující burn-out, že takto postižení lidé mohou mít velmi negativní postoj ke své práci a celkově to pak může mít neblahý dopad na jejich pracovní výkon a hodnocení.



### 2.4.1. Syndrom vyhoření v učitelské profesi

Učitelská profese je vystavena zátěži a stresovým situacím v nejrůznějších oblastech (psychické, fyzické aj.) i v nejrůznějších směrech (problémy vzdělávání, žáci, rodiče, kolegové aj.). [Urbánek, 2005, s. 131] Proto není divu, že se u učitelů tento syndrom vyskytuje.

Burn-out efekt v učitelské profesi je spojován s dlouhodobým působením stresu na učitele, který v krajním důsledku může vést k naprosté apatii a celkovému fyzickému a psychickému vyčerpání.

Němečtí autoři Hennig a Keller (1996, s. 17) rozdělují proces, jehož vyvrcholením je vyhoření, do několika fází:

1. **Nadšení** – učitel má vysoké ideály a velmi se angažuje pro školu a žáky
2. **Stagnace** – ideály se nedaří realizovat, mění se jejich zaměření; požadavky žáků, rodičů a vedení školy začínají učitele pomalu obtěžovat
3. **Frustrace** – učitel vnímá žáky negativně, na kázeňské problémy častěji reaguje donucovacími prostředky. Škola pro něj představuje velké zklamání.
4. **Apatie** – mezi učitelem a žáky vládne nepřátelství. Učitel dělá jen to nejnutnější, vyhýbá se odborným rozhovorům a jakýmkoli aktivitám.
5. **Syndrom vyhoření** – učitel dosáhne stádia úplného vyčerpání.

Urbánek (2005, s. 133) k tomu pak dodává, že zásadní problém a nebezpečí burn-out efektu u učitelství nespočívá v samotné existenci tohoto efektu, ale spíše v neochotě včas syndromu vyhoření čelit.

### 2.4.2. Příčiny a možná řešení syndromu vyhoření

Dle Kebzy a Šolcové (2004, s. 9-11) se příčiny syndromu vyhoření rozdělují na psychickou, fyzickou a sociální úroveň.

1. **Psychická úroveň** – do této úrovně lze zařadit dlouhodobé snažení s nízkou efektivitou v porovnání s vynaloženým úsilím. Celkové vyčerpání především v oblasti emocionální a kognitivní, která je umocněna ztrátou veškeré motivace. Dochází k utlumení aktivity, spontaneity a kreativity. U jedinců se pak převládá

depresivní nálada, frustrace a beznaděj. Tato úroveň se též může projevovat poklesem zájmu v dané profesi a časté negativní hodnocení instituce jako celku.

2. **Fyzická úroveň** - projevuje velkou únavou, apatií, bolestmi hlavy či ochablostí. Časté jsou také poruchy spánku, bolesti ve svalech a celková tenze.
3. **Sociální úroveň** - je často poznamenána útlumem sociability či nezájmem o hodnocení ze strany druhých lidí. Jedinec pak často ztrácí kontakt se svými kolegy. V takovémto případě pak mohou narůstat konflikty, které vyplývají převážně z nezájmu a lhostejnosti.

Potterová pak ve své knize *Jak se bránit pracovnímu vyčerpání* (1997, s. 29) uvádí ještě jeden podstatný důvod vyhoření, který nastává v případě, že člověk ztratí pocit kontroly a tím pak vyvstávají následné pocity bezmoci, které jsou doprovázeny depresí a marností.

Křivohlavý (1998, s. 18-19) pak upozorňuje na místa, která jsou k syndromu vyhoření náchylnější. Váhu přikládá na příliš strohý pracovní režim nebo naopak pracovní pozice, které jsou až příliš přetěžované. K syndromu vyhoření může přispívat i velké soupeření či místa, kde převažují nepříznivé pracovní podmínky.

V oblasti možných řešení vždy záleží na konkrétním jedinci, jak se k dané situaci postaví a jak ji bude chtít vyřešit. Je důležité, aby jedinec udržoval aktivní přístup k životu a snažil se co nejvíce vyhýbat stresovým situacím. Více k tomuto tématu viz kap. 1.2.1. *Způsoby zvládání stresových situací*.

Kebza a Šolcová (2004, s. 20-21) pak dále doporučují k řešení a prevenci syndromu vyhoření následující možnosti:

1. Jedinec by měl být otevřený k tomu, co se kolem něho děje a měl by mít zájem o své okolí.
2. Jedinec by se neměl bát změn a měl by je chápat jako přirozený chod událostí.
3. Jedinec by měl udržovat dobré vztahy se svým okolím, ty pak přispívají k pozitivní náladě v kolektivu, navíc dávají možnost komunikovat o případných problémech a hledat na ně vhodná řešení.

Ze své vlastní praxe vím, že udržovat dobré vztahy se svým okolím přispívá k pozitivní atmosféře. Měla jsem možnost navštěvovat školu, ve které si učitelé navzájem

pomáhali, radili a v případě nějakého problému se snažili společně najít řešení. Cítila jsem se tam velice uvolněně a klidně, bez stresu.

### 3. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

V dnešní době hodně diskutovaný problém, který se často vyskytuje a diagnostikuje u jedinců při vstupu do základních škol. Se změnou životního stylu a zvýšením nároků na žáka se poruchy učení začínají vyskytovat mnohem častěji.

Pro pojem poruchy učení existuje několik výrazů (odborná literatura v tomto není sjednocena), jako jsou „*vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy, které jsou nadřazeny termínům pro specializovanější pojmy, jako je dyslexie či vývojová dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie.*“ [Pokorná, 2001, s. 59] Slovo specifické je pak spojeno se specifickými charakteristikami této poruchy a slovo vývojové poukazuje na to, že se začínají projevovat až v určitém vývojovém období. [Kocurová, 2002, s. 34] Pokud budeme hovořit o dysmúzii, dyspinxii a dyspraxii, tak se budeme pohybovat pouze v českém prostředí, jelikož v zahraničí tyto pojmy nejsou rozšířeny.

Žák se specifickou poruchou učení je pak řazen do kategorie integrovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. [Slowík, 2007]

Při vymezení poruch specifických, je důraz kladen na přídomek „specifický“, který má poukázat na rozdíl od poruch nespecifických. Nespecifické poruchy jsou v případě problému ve výuce způsobeny zejména zcela nevyhovujícím sociálním domácím nebo školním prostředím či smyslovou vadou. [Michalová, 2008, s. 9]

#### 3.1. Příčiny poruch učení

Výzkumy, zabývající se poruchami učení se snaží nalézt odpovědi na poli psychologickém, speciálněpedagogickém, neurofyzilogickém, sociologickém i lingvistickém. Nejnovější výzkumy se pak zaměřují převážně na specifickou funkci mozkových hemisfér a jejich vzájemné propojení. [Pokorná, 2001, s. 75]

V případě *etiologie*<sup>2</sup> poruch učení nelze hovořit pouze o jedné příčině, která by poruchu učení ovlivňovala. Většinou se jedná o komplex příčin, kdy se podílí několik vlivů najednou. V takovémto případě mluvíme o multifaktoriálním modelu příčin poruch učení.

### **3.1.1. Vnitřní a vnější faktory**

#### **a) Vnitřní (endogenní) faktory**

Mezi vnitřní vlivy se řadí biologické faktory související s genetickými odchylkami, strukturálními a funkčními odchylkami mozku či porucha laterality<sup>3</sup>. [Kocurová, 2002, s. 37] Podrobněji se budu této problematice věnovat v následující kapitole.

#### **b) Vnější (exodenní) faktory**

Mezi vnější vlivy se řadí nežádoucí a nepříznivé faktory z okolí jedince. [Kocurová, 2002, s. 37] Patří mezi ně například rodinné prostředí či školní prostředí, které neposkytuje dostatečné zázemí pro rozvoj jedince.

Porucha učení není způsobena jedním či druhým faktorem. Skutečnost je taková, že vychází z působení obou vlivů, jak vnitřních, tak i vnějších.

### **3.1.2. Biologické faktory**

Pokorná (2001, s. 79) se zabývá dispozičními příčinami specifických poruch učení a poukazuje na odbornou literaturu, ve které se předpokládá, že existují dva dispoziční faktory. Za prvé je to dědičný sklon, který s sebou přináší zvýšené riziko rozvoje těchto poruch s odchylkami funkce centrálního nervového systému. Za druhé jsou to pak lehká mozková postižení s odchylnou organizací mozkových aktivit a netypickou dominancí hemisfér.

V názoru na dědičný sklon se odborná literatura shoduje v tom, že si doposud není jistá vlivem dědičných dispozicí. Pokorná (2001, s. 80) tento názor podporuje v myšlence, že existují geneticky rizikové faktory pro vznik specifických poruch učení, ale doposud není zřejmé, které to jsou. Michalová (2008, s. 33) se přiklání k názoru, že určité geny

---

<sup>2</sup> **etiologie** – nauka o původu a příčinách nemocí [Velký psychologický slovník, 2010, s. 133]

<sup>3</sup> **lateralita** – dávání přednosti jedné straně těla či orgánu před druhým; nerovnoměrnost párových orgánů hybných (ruka, noha) nebo senzomotorických (oko, ucho); je odrazem dominance jedné z mozkových hemisfér. [Velký psychologický slovník, 2010, s. 282]

v kombinaci s dalšími faktory (včetně vlivu vnějšího prostředí) přispívají k možnému výskytu dyslexie. Kocurová (2002, s. 37) se také přiklání k názoru, že není jasné, co je přenášeno geneticky, jestli samotné poruchy nebo netypické funkce centrální nervové soustavy. Zelinková (2003, s. 21-22) k tomu dodává, že určité poruchy, například dyslexie, jsou ovlivněny geny, přinejmenším několika klíčovými geny. Uvádí také, že četné výzkumy publikované v posledních letech poukazují na podíl chromozomů 2, 3, 6, 7, 15, 18 a možná i dalších. Největší podíl zřejmě patří 6. páru, který je spojován také s funkcí imunitního systému. Tuto oblast je tedy nutno podrobit dalším výzkumům, zaměřené na popis a vysvětlení příčin individuálních rozdílů v projevech dyslexie a s nimi souvisejícími „geny dyslexie“. (Gilger, 2003) [In Zelinková, 2003, s. 22]

Co se však týká druhého bodu, zahrnující v sobě lehká mozková postižení, jsou výzkumy pokročilejší. V této souvislosti se hovoří o lehké mozkové dysfunkci. Ke vzniku této dysfunkce dochází v období před porodem, během porodu a krátce po něm, tedy v prenatální, perinatální a postnatální období. [Pokorná, 2001, s. 81]

- a) **Prenatální poškození** – infekční nemoc matky, neslučitelný Rh-faktor matky a dítěte, krvácení v těhotenství, předčasný porod, předporodní meningitida matky, závislost na lécích, alkoholismus matky. Velkou roli zde hraje nedostatečný přísun kyslíku k plodu.
- b) **Perinatální poškození** – přímá poranění (pohmoždění dítěte), intoxikace plodu novorozeneckou žloutenkou či léky na bolest, které jsou podávány matce při porodu. Opět zde velkou roli hraje nedostatečný přísun kyslíku k plodu, který je způsoben při porodu (špatná poloha dítěte, pupeční šňůra je omotána okolo hlavičky dítěte atd.)
- c) **Postnatální poškození** – těžké infekční onemocnění dítěte do dvou let od jeho narození, které je spojeno s vysokými horečkami (spála, zápal plic, střevní infekce atd.) Velmi nebezpečnou je meningitida, encefalitida a záchvaty křečí, často tzv. febrilní křeče.

[Pokorná, 2001, s. 82]

Podle Lemppa (In Pokorná, 2001, s. 83) můžeme u třetiny dětí s normálním intelektem, které selhávají ve škole, předpokládat, že příčina těchto poruch souvisí s poruchami mozku v raném dětství. U další třetiny dětí jde však o vliv prostředí z rozličných příčin a u poslední třetiny se jedná o obě příčiny působící zároveň. Současné výzkumy prokazují, že LDM (lehká mozková dysfunkce) nemusí vést vždy k poruchám

učení. Projevuje se stále více nejednotná skupina dětí se specifickými poruchami učení. I přesto, že existuje určitá podskupina, ve které jsou příčiny těchto poruch stejné, nelze je zevšeobecňovat na každého jedince. [Pokorná, 2001, s. 84]

Pokorná dále také uvádí, že vliv na specifické poruchy učení může mít i netypická dominance hemisfér. Odkazuje se na výzkumy Milze, Schenkové-Danzingerové či Milzové, kteří výzkumem prokázali, že se u dětí se specifickou poruchou učení se častěji vyskytuje levorukost, ambidextrie (nevyhraněné laterality) nebo zkřížené laterality (růžnostranné dominance ruky a oka). Podle Schenkové-Danzingerové upozorňuje Levy na to, že dochází k nedostatečnému rozvoji buď řečových, nebo vizuálních funkcí v případech, kdy je specializace hemisfér netypická. [In Pokorná, 2001, s. 86-87]

Je však nutno říci, že mezi dětmi, které trpí netypickou dominancí hemisfér, jsou i tací, kteří netrpí žádnou specifickou poruchou učení. Nelze tedy aplikovat tento předpoklad na každého jedince potažmo žáka.

### **3.1.3. Psychologické faktory**

Z hlediska psychologického se jedná o samotnou osobnost jedince. Pro pojem slova osobnost existuje mnoho definicí. Čáp a Mareš (2007) vystihují tři základní možnosti definice. První možnost definice slova osobnost, v sobě zahrnuje rozsáhlý soubor či souhrn momentů, vlastností, procesů a stavů, návyků či postojů. Druhá definice slova osobnost se vyznačuje uspořádáním, strukturou dílčích momentů a v neposlední řadě je to osobnost, kterou vyjadřují rozdíly, difference mezi lidmi, popřípadě jedinečnost člověka a jeho odlišnost od ostatních lidí. Dále také uvádějí, že *„osobnost je obecně člověk z psychologického hlediska, s jeho biologickými, sociálními a psychologickými aspekty, s jeho obecnými zákony učení a vývoje, obecnými vztahy mezi schopnostmi a zájmy, temperamentem a charakterem. Osobnost ale je zároveň určitý člověk, individuum odlišné od ostatních ve vlastnostech, zkušenostech či životním běhu.“* [Čáp, Mareš, 2007, s. 111]

Důležitou složkou, která jedince ovlivňuje, jsou jeho povahové rysy. Rys je relativně stálá vlastnost člověka projevující se v jeho chování a jednání. [Velký psychologický slovník, 2010, s. 509] Rysy osobnosti mohou být ovlivněny prostředím, výchovou či učením.

Pro pochopení přístupu k jedinci se specifickou poruchou učení je důležité vzít v potaz i tuto složku, která ho ovlivňuje. Je dobré znát jeho povahové rysy, charakter i temperament a na základě toho zvolit nejvhodnější přístup.

### 3.1.4. Sociální faktory

Jak již bylo zmíněno, specifické poruchy učení nemusejí být a většinou nebývají způsobeny jen vnitřními faktory, ale také vnějšími, tedy okolím a jeho působením na jedince. Do této skupiny bychom mohli zařadit působení rodiny a školního prostředí, protože s tím se jedinec setkává nejčastěji a toto prostředí ho může nejvíce ovlivňovat.

V případě souvislosti mezi poruchami učení a sociálním prostředím budeme hovořit o nepříznivém prostředí, které na jedince působí. Takovéto rodinné prostředí může vycházet ze špatné ekonomické situace rodiny. Svou roli zde hraje i nízké vzdělání rodičů. Při potvrzení této hypotézy poukazuje Pokorná (2001, str. 89) na výzkum Valtinové, která zkoumala sociální status rodin dětí s dyslexií a jejich postavení v rodině. Při výzkumu vyšlo najevo, že rodiče dětí s SPU většinou dosahovali pouze základního vzdělání, dítě mělo více sourozenců a často v počtu figurovalo až na třetím místě, rodina žila ve stísněných bytových prostorách a děti většinou neměly přístup ke knížkám či časopisům. Také se zde častokrát vyskytoval problém s vývojem řeči, který byl opožděný, a samotné dítě pak trpělo poruchou řeči.

Vliv má i samotný přístup rodičů. Důležitá je spolupráce se školou a maximální podpora dítěte. Je vhodné, aby se rodiče seznámili s poruchou, kterou jejich dítě má a společně s podporou třídního učitele či samotné školy našly optimální řešení, jak s touto poruchou pracovat.

V oblasti školního prostředí se jedná o přístup učitelů k žákům se specifickými poruchami učení. Je důležité, aby učitel s touto problematikou byl obeznámen a věděl, jak k ní přistupovat. Vyžaduje to spolupráci se speciálně-pedagogickými centry, spoluúčast na vytvoření individuálně vzdělávacího plánu a komunikaci s rodiči. Také při samotném vyučování je zapotřebí, aby učitel věděl, jak s takovými žáky zacházet. Často se bohužel stává, jak uvádí Pokorná (2001, s. 92), že například žákům s dyslexií se dostává méně příležitostí k nácviku čtení než ostatním dětem.

Pokud na žáka má působit příznivé prostředí, je zapotřebí, aby byly umožněny takové podmínky, ve kterých se může rozvíjet. Zároveň by měl mít i dobré rodinné zázemí, které by bylo otevřené k danému problému. Bohužel ne vždy se tato očekávání dají naplnit. Více o přístupu k řešení poruch učení v kapitole 3.1

## **3.2. Klasifikace poruch učení**

Mezi poruchy učení se řadí sedm tzv. dys-funkcí. Jsou to poruchy čtení (dyslexie), poruchy psaní (dysgrafie), porucha pravopisu (dysortografie), porucha počítání (dyskalkulie), porucha kreslení (dyspinxie), porucha hudebních schopností (dysmúzie) a porucha motorické koordinace (dyspraxie). Zvyšující se počet výskytu poruch učení je zřejmý již od 70. let 20. století. V roce 1972 se podle Matějčka vyskytovala porucha učení přibližně u 1 – 2% populace. V roce 1998/1999, tedy o dvacet šest let později, se podle průzkumu Ústavu pro informace ve vzdělávání (ÚIV) počet jedinců se specifickými poruchami učení vyšplhal již na 4,9%. [In Michalová, 2008, s. 68] Ve školách se pak učitelé často setkávají především s poruchou čtení a psaní, tedy s dyslexií a dysgrafií. Více v následující kapitole.

### **3.2.1. Nejčastěji vyskytující se poruchy učení a jejich charakteristika**

Jak již bylo zmíněno, mezi nejčastější poruchy učení se často řadí poruchy čtení a psaní.

**1) Dyslexie** – specifická porucha čtení. Projevuje se tak, že žák není schopen naučit se číst běžnými výukovými metodami. Bartoňová ve své knize *Kapitoly ze specifických poruch učení I.* (2007, s. 10) uvádí, že v doslovném překladu to znamená potíže se slovy nebo poruchu v práci se slovy, přesně pak poruchu ve vyjadřování řeči psanou (v psaní) a ve zpracování psané řeči (ve čtení). Porucha působí obtíže v rychlosti, správnosti a porozumění čtení. Zelinková (2003, s. 41-42) k tomu dodává více příkladů. Rychlost čtení je poznamenána tím, že žák často luští písmena a hláskuje, neúměrně dlouho slabikuje, nebo naopak čte zbrkle, domýšlí slova. Při technice čtení žák používá tzv. „dvojího čtení“. Žák si čte slovo potichu po hláskách a poté je vysloví nahlas.

Problémy se pak u žáků projevují špatným rozpoznáváním písmen, zvláště tvarově podobných (b-d, s-z, t-j), ale také i zapamatováním si jednotlivých písmen. Problém můžou působit i zvukově podobné hlásky (a-e-o, b-p). Michalová (2008, s. 56-57) dále řadí mezi projevy této poruchy neporozumění neboli čtení bez porozumění, odlišné oční pohyby při čtení, odchylky ve sluchovém vnímání, deficit v oblasti jazyka, vynechávání písmen, slabik nebo částí slov, nedodržování délek, vynechávání interpunkce či nedostatečnou analyticko-syntetickou schopnost, čili obtíže při spojování písmen do slabik a slov.



**2) Dysgrafie** – specifická porucha grafického projevu. „*Postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen.*“ [Bartoňová, 2007, s. 10] Jedinec má problémy s tvarově podobnými písmeny, píše velice pomalu, těžkopádně a neobratně. [Bartoňová, 2007, s. 10] Mezi další projevy dysgrafie se řadí například nestejná velikost písmen, nestejný sklon, nedodržování linie, přepisování, obtížné spojování tvarů písmen, střídání psaní tiskacím a psacím či psaní za okraj nebo nad a pod linku sešitu. [Michalová, 2008, s. 60] Zelinková k tomu dodává, že žák často škrtá to, co napsal a také, že žákův písářský výkon vyžaduje neúměrně mnoho energie, vytrvalosti a času.

Porucha, která je často spjata s dyslexií je dysortografie.

**3) Dysortografie** – specifická porucha pravopisu. Tato porucha nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se tzv. dysortografických jevů, vynechávek nebo záměn tvarově podobných písmen. Velmi často se tedy objevují inverze, zkomoleniny, chyby z artikulační neobratnosti, délky u slov jsou často označeny na nesprávném místě, nebo jsou vynechány úplně. [Bartoňová, 2007, s. 10] Michalová (2008, s. 58) dále doplňuje výčet nerozlišováním sykavek, nerozlišováním měkkých a tvrdých slabik di, ti, ni, dy, ty, ny; problémem ve slabikách se slabikotvornými r, l; nedodržováním hranic slov v písmu či špatném rozlišením konce slova nebo věty. Dysortografie se u jedinců může promítat ve dvou rovinách:

- a) ve zvýšeném výskytu tzv. specifických chyb
  - b) v obtížích osvojit si gramatická pravidla a aplikovat je do písemné podoby
- [Michalová, 2008, s. 58]

Další podkapitola se bude zabývat poruchami učení, které se u jedinců vyskytují v menší míře.

### **3.2.2. Méně vyskytující se poruchy učení a jejich charakteristika**

Mezi tyto poruchy učení jsem zařadila poruchu matematických schopností (dyskalkulii), poruchu kreslení (dyspinxie), poruchu hudebních schopností (dysmúzie) a poruchu motorické koordinace (dyspraxie).

**1) Dyskalkulie** – specifická porucha matematických schopností. Problémy se mohou vyskytovat v manipulaci s čísly, zvládání početných operací, matematických představách a úsudcích a v geometrii a rýsování. [Michalová, 2008, s. 60] Podle toho, jaké potíže způsobuje tato porucha jedinci, můžeme rozlišit několik typů: [Bartoňová, 2008, s. 11]

- a) praktognostická dyskalkulie* – projevuje se v narušení matematické manipulaci s předměty nebo nakreslenými symboly. Jedinec není schopen pochopit pojem číslo, řazení podle velikosti či rozlišovat geometrické tvary mu způsobuje velké problémy.
- b) verbální dyskalkulie* – problémy se projevují při označování množství a počtu předmětů, operačních znaků a matematických úkonů. Jedinci dělá potíže vyjmenovávat čísla od největšího po nejmenší či vyjmenovat řadu sudých nebo lichých čísel. Matematická terminologie může také způsobovat nesnáze v podobě pochopení určování o více či o méně, krát více, krát méně.
- c) lexická dyskalkulie* – projevuje se v neschopnosti číst číslice, čísla, matematické znaky a operační symboly. Jedinec zaměňuje tvarově podobné číslice nebo římské číslice, problémy způsobují zlomky a desetinná čísla. Příčiny spočívají v oblasti zrakového vnímání a orientace v prostoru.
- d) grafická dyskalkulie* – projevuje se v neschopnosti psát matematické znaky. Forma diktátu či přepisu při zápisu čísel způsobuje jedinci problémy. Jedinec často píše v opačném pořadí, zapomíná psát nuly a dělají mu potíže vícemístná čísla. Nesnáze také způsobuje zápis řad čísel pod sebe, v geometrii nesnadno rýsuje jednoduché útvary.
- e) operační (operativní) dyskalkulie* – projevuje se potížemi při matematických operacích, které v sobě zahrnují sčítání, odčítání, násobení a dělení. Jedinec často zaměňuje jednotky a desítky při sčítání, či čitatele a jmenovatele. Také se zde projevují problémy při písemných algoritmech a při počítání přes desítku.
- f) ideognostická dyskalkulie* – projevuje se v neschopnosti chápat matematické pojmy a vztahy mezi nimi. Časté jsou problémy při řešení slovních úloh, kdy jedinec není schopen převést slovní zadání do systému čísel matematického zápisu.

**2) Dyspinxie** – specifická porucha kreslení. Charakteristická je velmi nízká úroveň kresby vzhledem k jedincovu věku. Velmi neobratné zacházení s tužkou, neschopnost převést svou představu na papír a problémy s vnímání perspektivy jsou časté projevy

dyspinxie. [Bartoňová, 2007, s. 12] Michalová (2008, s. 62) dále doplňuje tuto poruchu o tři druhy dyspinxie:

- a) *motorická* – častým projevem je přerušovaná čára, roztřesená linie či přetahování nebo nedotahování linií. Čára je často vedena křečovitě, s viditelným přtlakem, prorytím papíru nebo je naopak slabá skoro až přerušovaná.
- b) *vizuální* – projevuje se neschopností vytvořit vlastní představu, se kterou je úzce spjata vizuální percepce a vizuální paměť. Jedinec nedokáže napodobit nahodilé seskupení čar a obrazců, problém mu způsobuje i zachycení prostorové trojrozměrnosti.
- c) *integrační* – projevuje se kombinací motorické a vizuální poruchy kreslení.

**3) Dysmúzie** – specifická porucha, která postihuje schopnost vnímat a reprodukovat hudbu. Jedinci dělá potíže rozlišovat tóny a s nimi spojený rytmus, často si nepamatuje melodii. [Bartoňová, 2007, s. 12] Michalová (2008, s. 62) dále opět dělí dysmúzii do dvou typů:

- a) *expresivní* – jedinec není schopen reprodukovat i velice známou hudební melodii, kterou ale dokáže sluchem identifikovat.
- b) *totální* – komplexní nedostatek hudebního smyslu a citu.

**4) Dyspraxie** – specifická porucha motorické koordinace, která spočívá v poruše obratnosti a schopnosti vykonávat složité úkony. Dyspraxie se může vyskytovat jak při vyučování, tak i v běžných denních činnostech. [Bartoňová, 2007, s. 12] Michalová (2008, s. 63) toto vysvětlení dále doplňuje tvrzením, že se jedná o poruchu či nezralost v uspořádání pohybů, která vedou k dalším problémům v oblasti jazyka, percepce a myšlení. Tato porucha se do určité míry kryje se specifickými poruchami učení, syndromem hyperaktivity a poruch pozornosti (ADHD) a v neposlední řadě i s Aspergerovým<sup>4</sup> syndromem. Jedinec s touto poruchou je často pomalý, nešikovný, jeho výsledky manuální práce jsou nevzhledné a tím pádem často sám jedinec ztrácí zájem o samotnou manuální práci. [Bartoňová, 2007, s. 12]

---

<sup>4</sup> Aspergerův syndrom – dle MKN-10 je to jedna z vývojových poruch. Je charakterizována vážnou a trvalou poruchou sociálních dovedností a vztahů, stereotypním chováním i omezenými zájmy bez výraznějšího jazykového poškození. [Velký psychologický slovník, 2010, str. 565]

### 3.3. **Řešení (náprava) poruch učení**

Důležitým faktorem je zde uvědomění si, že žák trpí určitou specifickou poruchou učení. Jak uvádí Pokorná (2001, s. 231), nespecifické obtíže se dají odstranit tím, že si dítě například více čte, procvičuje psaní či počty. U specifických obtíží tento problém pouhým opakováním nevymizí. Nedostatečná informovanost učitelů a špatná spolupráce s rodiči může vést k řadě problémů.

Pokorná (2001, s. 233-238) shrnuje strategické zásady pro nápravu specifických poruch učení do několika bodů:

1. **Zaměřit terapii na specifiku jednotlivého případu** – zde je důležité nahlížet na problém z hlediska vnitřních i vnějších podmínek. (viz kap. 3.1.1 *Vnitřní a vnější faktory*)
2. **Psychologicky analyzovat celkovou situaci dítěte** – zde jde o vztah dítěte k učení, který může být negativně ovlivněn jeho dlouhodobými neúspěchy, a dále také situací rodičů, kteří mohou ztrácet víru v úspěšnost svého potomka.
3. **Co nejpřesněji diagnostikovat obtíže dítěte** – jedině tak může docházet k nejlepší nápravě. Učitel se může soustředit na oblasti, které žákovi způsobují problémy a hledat vhodné prostředky pro nápravu. Stejně tak mohou postupovat i rodiče.
4. **Stanovit obtížnost jednotlivých úkolů** – zajistit taková cvičení, která jsou pro žáka vhodná. Nesmějí však být příliš jednoduchá (ztráta motivace), nebo naopak příliš těžká (strach z neúspěchu).
5. **Dosáhnout u žáka pocitu úspěchu při první návštěvě v poradně nebo při první nápravné hodině ve škole** – je důležité, aby toho žák dosáhnul v oblasti, která mu způsobuje problémy. Zvyšuje se tím motivace u žáka, převážně se uplatňují jeho subjektivní pocity úspěchu.
6. **Při nápravě postupovat po malých krocích** – žák by neměl pokračovat v obtížnějších úkolech, dokud si neosvojí stávající úkol. Na druhou stranu je nutné, aby mu bylo umožněno pracovat na obtížnějších úkolech, ale musí odpovídat svou náročností jeho možnostem.
7. **Pracovat pravidelně, pokud možno denně** – zde je důležitá spolupráce s rodiči. Pravidelná cvičení či plnění úkolů zvyšují možnost úspěchu u žáka. Měli bychom používat co nejpřirozenější metody a techniky, které si žák osvojí a zautomatizuje. Nedílnou součástí je i dokonalé soustředění žáka. Znamená to zvolit takové

podmínky pro učení, které žákovi vyhovují a nenavozují mu žádné negativní pocity.

### **3.4.      *Přístup k žákům s poruchami učení ve školním prostředí***

#### **3.4.1. Legislativní podmínky**

V současné době legislativně upravuje vzdělávání žáků se specifickými poruchami **zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)** ze dne 24. září 2004, s platností od 1. ledna 2005. Podle paragrafu §16 je žák se specifickými poruchami učení řazen do kategorie dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. „Podle stupně specifických obtíží zákon rozlišuje žáky se zdravotním postižením, které opravňuje k zařazení do režimu speciálního vzdělávání, a žáky se zdravotním znevýhodněním, které vyžaduje zohlednění při vzdělávání.“ [Bartoňová, 2007, s. 89]

Pro takovéto žáky mají být stanoveny vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Zákon také vymezuje práva pro tyto žáky a poukazuje na možnost pro školy (mateřské, základní, základní speciální, střední a vyšší odborné) zřídit si asistenta pedagoga.

Na školský zákon navazují **vyhláška 72** ze dne 9. února 2005 *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* a **vyhláška 73** ze dne 9. února 2005 *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*.

**Vyhláška 72/2005** stanovuje informace o poradenských službách a zařízeních, která jsou zajištěna pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce. Odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby poskytují pro školy, školská zařízení informační, metodickou, diagnostickou a poradenskou činnost.

**Vyhláška 73/2005** stanovuje v §1, že vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření. Dále se v §2 stanovuje, že se speciální vzdělávání poskytuje žákům, u kterých byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického, popřípadě

psychologického vyšetření školským poradenským zařízením. §6 dále poskytuje informace o individuálním vzdělávacím plánu.

### 3.4.2. Přístup samotného učitele

Důležitý je pak samotný přístup učitele k žákům se specifickými poruchami učení. Zelinková (2003, s. 167-168) navrhuje několik principů, které učitel může použít při své praxi. Poukazuje na principy vyučování a učení neboli rovnocennosti práce učitele i žáka.

1. **Multisenzoriální vyučování a učení** – tento způsob spojuje zrak, sluch, hmat a kinestetické vnímání. V aktivitách se to pak projevuje tak, že je neustále spojována řeč, konkrétní situace, popř. obrázky, úplné fyzické reakce tedy zapojení motoriky a pohybu. Čím je zapojeno více smyslů, tím větší je možnost zapamatování si nového poznatku.
2. **Komunikativní přístup** – je důležité, aby žákovi byl dán prostor pro vyjádření, porozumění a formulaci svých vlastních myšlenek. Zároveň by se měl učit respektovat a vnímat názory jiného mluvčího a snažit se rozumět jeho sdělení.
3. **Sekvenční postup** – postupovat od učiva, které žák ovládá, k učivu náročnějšímu. V žákovi to vzbuzuje pocit úspěchu a sebevědomí.
4. **Kumulativní princip** – spojovat nové učivo, nové prvky s učivem osvojeným a zařazovat nové poznatky do stávajících struktur.
5. **Respektování individuality dítěte a respektování stylu učení** – zde je důležité, aby se učitel seznámil s osobností dítěte a zvolil vhodný styl výuky během vyučovacího procesu. Potřebné informace může získat od specializovaných center či poraden.

Je zapotřebí tento problém pojmut v rámci systému. Zásady práce s dítětem se specifickou poruchou učení sestavil prof. Matějčka:

1. *Trpělivost, klid a optimistický výhled do budoucnosti.*
2. *Nešetřit pochvalou, oceněním za dobré výkony a za projevenou snahu.*
3. *Nedopustit, aby se dítě naučilo něco chybně.*
4. *Spolupracovat s dítětem.*
5. *Pracovat s dítětem málo ale často.*
6. *Využívat zájmu dítěte.*

7. *Hodně pohybu pro dítě.*
8. *Nepřipustit vznik pocitu méněcennosti.*
9. *Pracovat s dítětem pokud možno za dokonalého soustředění.*
10. *Vyloučit při práci všechny rušivé elementy.*
11. *Výkony hodnotit spravedlivě.*
12. *Vytvořit ovzduší spolupráce.*
13. *Spolupráce školy a rodiny.*
14. *Volit do budoucna vhodné zaměstnání pro dítě.*
15. *Seznámit se s metodickým materiálem.*

[In Kocurová, 2002, s. 53]

Tento výčet doporučení platí ve všeobecné rovině. Odborná literatura například Zelinková<sup>5</sup>, Pokorná<sup>6</sup>, Bartoňová<sup>7</sup> poskytuje konkrétní řešení a postupy při práci ve vyučovacích hodinách se žáky se speciálními poruchami učení. Podává užitečné rady pedagogům a názorné ukázky učebních pomůcek a postupů, jak se s daným problémem vypořádat.

Kromě odborné literatury pedagogům i rodičům mohou pomoci specializovaní pedagogové či instituce, které se těmito problémy zabývají. Více v následující kapitole.

### **3.4.3. Spolupráce s odbornými institucemi**

V případě, že se u žáka vyskytne porucha učení, je žádoucí, aby rodiče navázali kontakt s třídním učitelem a společně se dohodli na dalším postupu. Pokud by rodiče neměli důvěru k třídním učitelům, mohou se obrátit na *výchovného poradce*, který na škole působí. Výchovný poradce je učitel, který se kromě výuky zabývá speciálními potřebami žáků školy. Nabízí základní pomoc při školním neúspěchu dítěte, při jeho obtížné adaptaci ve školním prostředí, výchovných obtížích a také při volbě budoucího vzdělávání či profesní orientace. [Pokorná, 2001, s. 303] Činnost výchovného poradce je legislativně zakotvena ve vyhlášce MŠMT ČR č. 72/2005 Sb. *o poskytování poradenských služeb ve*

---

<sup>5</sup> ZELINKOVÁ, Olga: *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD: [specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností]*, Praha-Portál, 2003

<sup>6</sup> POKORNÁ, Věra: *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení, rozvoj vnímání a poznávání*, Praha-Portál, 2007

<sup>7</sup> BARTOŇOVÁ, Miroslava: *Kapitoly ze specifických poruch učení. II, Reeducace specifických poruch učení*, Brno, 2007



*školách a školských poradenských zařízeních.* [Bartoňová, 2004, s. 61] Mezi další možnost, kterou mohou využívat pedagogové i rodiče, patří činnost *školního psychologa*. I zde jim mohou být poskytnuty důležité rady a doporučení.

Na školách mohou být zřizovány i speciální třídy pro děti se specifickými poruchami učení a chování. Takto zavedené třídy může navštěvovat jen omezený počet žáků.

Důležitá střediska, která poskytují odbornou pomoc, jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra.

**a) Pedagogicko-psychologická poradna** – jak již bylo zmíněno, legislativně tyto poradny zajišťuje vyhláška č. 72/2005. V této vyhlášce je zmíněno, že úkolem poradny je především poskytnout poradenství a pomoc při výchovných a vzdělávacích problémech. Mimo jiné také zajišťuje připravenost žáků na povinnou školní docházku a vydává o ní odborný posudek; zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením; vypracovává odborné posudky a návrhy opatření pro školy a školská zařízení na základě výsledků psychologického a speciálně pedagogického vyšetření; poskytuje poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti; v neposlední řadě také poskytuje metodickou podporu škole.

**b) Speciálně pedagogické centrum** – je zřizováno při specializovaných školách a zabývá se výukovými a výchovnými problémy dětí s dalším zdravotním postižením. Důležitou roli hraje při integraci žáků do běžných škol. [Pokorná, 2001. s. 304] Dále podle vyhlášky č. 72/2005 centrum vykonává speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku a poskytuje poradenské služby se zaměřením na pomoc při řešení problémů ve vzdělávání, v psychickém a sociálním vývoji žáků se zdravotním postižením a žákům se zdravotním znevýhodněním. Také, jako pedagogicko-psychologická poradna, zajišťuje metodickou podporu škole.

Odborná pomoc může být poskytována i v tzv. *Dys-centrech*. Ty vznikají v posledních deseti letech a specializují se na děti se specifickými poruchami učení a chování. V dnešní době bychom je mohli nalézt v Praze, Brně, Liberci, Litoměřicích, Klášterci nad Ohří, Mostě, Třebíči nebo v Šumperku. [Pokorná, 2001, s. 304]

## 4. INTEGRAČNÍ PROCES ŽÁKŮ SE SPECIFICKOU PORUCHOU UČENÍ

### 4.1. Vymezení pojmu integrace

V obecné rovině pojem integrace znamená spojení, vytvoření jednoho celku či sjednocení. [Velký psychologický slovník, 2010, s. 223] U integrace v rámci školy hovoříme o integrovaném vzdělávání. Pedagogický slovník nahlíží na tuto integraci jako na *přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby. Má různé stupně, od oddělených tříd na běžné škole až po individuální zařazení žáka do libovolné školní třídy.* [Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 87]

Integrace tedy umožňuje žákům s určitým handicapem začlenit se do běžné školy, zapojit se do obvyklého chodu vyučování, spolupracovat se svými vrstevníky a to vše s ohledem na jejich specifické potřeby. Smyslem integrace je nevylučovat takovéto jedince ze společnosti, ale naopak jim poskytnout příležitost se v ní uplatnit a rozvíjet. Pro ostatní to znamená naučit se tyto jedince přijímat a spolupracovat s nimi.

Podle vyhlášky 73/2005, § 3 je speciální vzdělávání žáků zajišťováno:

- a) formou individuální integrace,**
- b) formou skupinové integrace**
- c) ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením nebo**
- d) kombinací forem uvedených pod písmeny a) až c).**

Individuální integrací se rozumí vzdělávání žáka v běžné škole, nebo v případech hodných zvláštního zřetele ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.

Skupinovou integrací se rozumí vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.

## **Integrace vs. specializované třídy**

*Specializované třídy* jsou alternativou pro samotnou integraci do běžné třídy. Třídy se zřizují při základních školách a u žáků s diagnostikovanou poruchou se preferuje individuální přístup. Žák je do takovéto třídy zařazen po důkladném odborném vyšetření a se souhlasem zákonného zástupce a ředitelem školy. Pro výuku v takovéto třídě je nezbytná spolupráce učitelů, pracovníků odborných pracovišť, rodičů i žáků.

Cílem těchto tříd je především žákovi umožnit intenzivní a soustavnou speciálně-pedagogickou péči, překonat jeho funkční oslabení centrální nervové soustavy a pomoci mu nalézt pozitivní vztah ke vzdělání.

Takto zřízené třídy jsou vhodnější pro žáky s průměrnými či mírně podprůměrnými intelektovými schopnostmi, žáky, kteří jsou hůře adaptabilní, uzavření a s pomalejším pracovním tempem. Počet žáků s poruchami učení v jedné speciální třídě může být maximálně dvanáct. [Bartoňová, 2007, s. 93]

### **4.1.1. Legislativní opatření pro integraci žáků s SPU**

Jak již bylo zmíněno v kapitole 3.4.1. *Legislativní podmínky*, žák se specifickými poruchami učení je řazen do kategorie dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

Zařazování žáků do běžných škol upravuje **vyhláška 73 Sb.**, § 9 ze dne 9. února 2005 *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*.

Podle této vyhlášky zařazení žáka provádí ředitel školy na základě doporučení školského poradenského zařízení a souhlasu zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Zařazení žáka do školy může předcházet jeho diagnostický pobyt ve škole, do níž má být zařazen, a to v délce 2 až 6 měsíců. Dojde-li k významné změně speciálních vzdělávacích potřeb žáka, zařazení přezkoumá školské poradenské zařízení a případně navrhne úpravu tohoto režimu. V případě přeřazení do jiného vzdělávacího programu zařadí ředitel školy žáka do ročníku, který odpovídá dosaženým znalostem a dovednostem žáka. Pokud ředitel běžné školy nezařadí žáka, který má povinnost plnit školní docházku, do školy, je povinen tuto skutečnost oznámit zákonnému zástupci žáka a krajském úřadu a obci, v níž má žák trvalý pobyt.

V případě, že by na škole byly zřizovány speciální třídy, oddělení či studijní skupiny, tak podle §10 by obsahovaly od 6 do 14 žáků s přihlédnutím k věku a speciálním vzdělávacím potřebám žáků. Do této třídy, skupin nebo oddělení mohou být zařazeny

i žáci bez zdravotního postižení, na základě žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce. Jejich počet ale nesmí přesáhnout 25 % nejvyššího počtu žáků ve třídě, oddělení nebo skupiny.

Ve třídě běžné základní školy lze s přihlédnutím k rozsahu speciálních vzdělávacích potřeb žáků individuálně integrovat nejvýše 5 žáků se zdravotním postižením.

#### **4.1.2. Postup integračního procesu ve škole**

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, o integraci žáka rozhoduje ředitel školy, na základě doporučení školského poradenského zařízení, v tomto případě pedagogicko-psychologických poraden či speciálně pedagogických center.

Je tedy nutné, aby zákonný zástupce kontaktoval tuto poradnu nebo centrum před samotnou žádostí o integraci žáka do školy. Žák je podroben důkladnému vyšetření a na základě výsledků odborníci z pedagogicko-psychologické poradny či centra navrhnou možnosti vzdělávání včetně alternativních návrhů. Žák podle § 3 odst. 4 vyhlášky č. 73/2005 Sb., je přednostně vzděláván formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem a podmínkám a možnostem školy. Je tedy důležité, aby zákonný zástupce volil takovou školu, která bude vyhovovat potřebám dítěte, ale zároveň bude mít vhodné podmínky a možnosti pro případnou integraci žáka.

Zákonný zástupce je o integraci žáka srozuměn písemně ředitelem školy. Pokud je žádost vyřízena kladně, je nutná důsledná komunikace mezi zákonným zástupcem a školou samotnou. Zákonný zástupce by měl navázat kontakt s třídním učitelem či výchovným poradcem a společně se domluvit na dalším postupu.

Běžný postup je takový, že ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou, zákonným zástupcem, třídním učitelem či výchovným poradcem je sepsán individuální vzdělávací plán (na základě individuálně vzdělávacího programu školy) pro žáka tak, aby vyhovoval jeho speciálním potřebám.

Individuálně vzdělávací program vychází z učebních dokumentů školy a obsahuje všechny významné skutečnosti, které jsou důležité pro úspěšnou integraci žáka [Bartoňová, 2007, s. 94]. Podrobně o individuálně vzdělávacím plánu pro žáka, v kap. 4.3. *Individuálně vzdělávací plán*.

## 4.2. Inkluze

*„Jakákoliv odlišnost, i když je funkčně nevýznamná (např. zevnějšek), se může nepříznivě odrazit v horším hodnocení a nižším sociálním statutu ve srovnání se situací jedince, který je ve všech složkách v pásmu běžné normy. Odlišnost upoutává pozornost, vyvolává v ostatních lidech nejistotu a v souvislosti s ní mnohdy i nepříjemné pocity.“*  
[Vágnerová, 1997, s. 140]

Hlavním předmětem zájmu inkluze jsou děti s postižením, narušením či ohrožením. Děti, které se nějakým způsobem liší od ostatních. *Postižení* je zde pak chápáno jako relativně trvalý stav jedince v kognitivní, komunikační, motorické anebo emocionálně-volní oblasti, který se projevuje význačnými obtížemi při učení a sociálním chování. Při *narušení*, na rozdíl od postižení, mohou mít „patogenické faktory charakter limitovaného působení. *Ohrožením* se rozumí „dlouhodobé nepříznivé působení různých fyzikálních, biologických, chemických, psychických či sociálních faktorů, které v případě nepříznivých okolností mohou narušit integritu organismu a způsobit „narušení“. [Lechta, 2010, s. 21]

Inkluze se tedy zaměřuje na:

- a) Děti s relativně stálými (ale ne neměnnými), zejména smyslovými, tělesnými nebo kognitivními postiženími
- b) Děti s potenciálně napravitelnými narušeními, zejména narušeními komunikační schopnosti a poruchami chování
- c) Děti se zjevnými nebo skrytými ohroženími – tj. s rizikem, že dříve nebo později se u nich může vyvinout narušení nebo postižení, případně chronické onemocnění.

[Lechta, 2010, s. 22]

Inkluze je forma integrace. Tato forma je ale nová, odlišná a má vyšší kvalitu, protože při edukačním přístupu je rozdílnost chápána jako přirozený jev.

Inkluze se takto může:

1. ztotožňovat s integrací
  2. chápat jako jakási vylepšená, „optimalizovaná“ integrace
  3. také chápat jako novou kvalitu přístupu k postiženým dětem, odlišnou od integrace
- Jako bezpodmínečnou akceptaci speciálních potřeb všech dětí.

[Lechta, 2010, s. 28]

### 4.2.1. Inkluzivní pedagogika

Při inkluzivní pedagogice se žáci již nedělí na dvě skupiny (tj. na ty, kteří mají speciální potřeby, a ty, kteří je nemají), ale zůstávají v jedné stejné skupině, i když mají rozdílné potřeby. Inkluzí se tedy rozumí, že všichni jedinci, bez ohledu na své handicap, budou žít společně, v každodenních situacích. [Pokorná, 2010, s. 172] Inkluze se více snaží přizpůsobit edukační prostředí dětem. Inkluzivní pedagogika je oborem pedagogiky, který se zabývá možnostmi optimální edukace dětí s postižením, narušením a ohrožením v podmínkách běžných škol a školských zařízeních. [Lechta, 2010, s. 29]

### 4.3. Individuálně vzdělávací plán

*„Individuálně vzdělávací plán je závazný pracovní materiál, sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka.“* [Zelinková, 2007, s. 172] Důležitá je spolupráce mezi rodiči, respektive zákonným zástupcem žáka a školou. Na jeho konkrétní tvorbě se podílí učitel žáka, pracovník provádějící reedukaci, zákonný zástupce žáka, žák samotný a pracovník či pracovníci pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra.

Legislativně je individuálně vzdělávací plán upraven ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. § 6, která se zabývá vymezením tohoto plánu a jeho obsahem. Dle tohoto paragrafu se individuálně vzdělávací plán stanoví v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením, případně také pro žáka skupinově integrovaného nebo pro žáka speciální školy. Dále je stanoveno, že individuálně vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, či psychologického vyšetření školským poradenským zařízením. Dále se také opírá o doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost, odborného lékaře nebo dalšího odborníka. Důležité je také vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Individuálně vzdělávací plán je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

Individuálně vzdělávací plán podle tohoto paragrafu musí obsahovat:

- a) údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění,
- b) údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, včetně případného prodloužení délky středního vyššího odborného vzdělávání, volbu pedagogických

- postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek nebo absolutoria,
- c) vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah; u žáka střední školy se sluchovým postižením se uvede potřebnost nezbytných tlumočnických služeb a jejich rozsah, případně další úprava organizace vzdělávání,
  - d) seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek,
  - e) jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka,
  - f) návrh případného snížení počtu žáků ve třídě běžní školy, kde se žák vzdělává,
  - g) předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu,
  - h) závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření.

Dle této vyhlášky je individuálně vzdělávací plán vypracován zpravidla před nástupem žáka do školy, nejpozději však 1 měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Plán může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeby.

Za zpracování individuálního vzdělávacího plánu odpovídá ředitel školy. Ředitel školy musí seznámit zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka s tímto plánem a ten tuto skutečnost potvrdí svým podpisem.

Školské poradenské zařízení sleduje a dvakrát ročně vyhodnocuje dodržování postupů a opatření stanovených v individuálním vzdělávacím plánu a poskytuje žákovi, škole i zákonnému zástupci žáka poradenskou podporu. V případě nedodržování stanovených opatření informuje o této skutečnosti ředitele školy.

#### **4.3.1. Význam vypracování individuálně vzdělávacího plánu**

Individuální vzdělávací plán je „šitý“ na míru žákovi tak, aby odpovídal jeho možnostem a potřebám. Zelinková (2007, s. 172) pak spatřuje význam individuálního vzdělávacího programu ve čtyřech oblastech:

1. Umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem bez ohledu na učební osnovy, bez stresujícího porovnávání se spolužáky. Je pomůckou k lepšímu využití předpokladů. Cílem individuálního vzdělávacího plánu je najít optimální úroveň, na níž může integrovaný žák pracovat.
2. Učitelovi umožňuje pracovat se žákem na úrovni, kterou on dosahuje, bez obavy, že by žák nevyhověl požadavkům standardizovaných osnov. Také mu poskytuje doporučení pro individuální vyučování a hodnocení. Výsledky žáka pak slouží učiteli jako zpětná vazba a mohou vést k úpravě plánu.
3. Dochází k větší spolupráci rodičů a školy. Rodiče, respektive zákonný zástupce žáka, se stávají spoluodpovědnými za výsledky práce svého dítěte. Zákonný zástupce tak využívá svého práva ve vztahu k dítěti, ale též na sebe přebírá odpovědnost za průběh vzdělávání a konečné výsledky žáka.
4. Pro žáka má také motivační hodnotu. Žák přestává být pasivním objektem (pasivním objektem se může stát díky působení učitele a rodičů) a přebírá odpovědnost za výsledky *reedukace*<sup>8</sup>. Tím mu umožňuje dosahovat lepších výsledků, protože pokud je žák k učivu motivován, je zde větší pravděpodobnost, že bude lepších výsledků dosahovat.

Význam individuálně vzdělávacího plánu je značný a danému žákovi při individuální integraci velmi usnadní průběh studia. Možnost úpravy plánu dává učiteli příležitost zaměřit se na momentální potřeby žáka s ohledem na jeho schopnosti a dovednosti.

#### **4.3.2. Všeobecný postup při vypracovávání IVP**

Tato kapitola poskytuje informace o *všeobecném* postupu při vypracování individuálně vzdělávacího plánu. Nelze je brát jako závazné, jelikož každá škola ho tvoří na základě vlastního uvážení a rozhodnutí s ohledem na žákovy potřeby. Proto poskytují základní strukturu při strategii tvorby individuálně vzdělávacího plánu.

Po prostudování odborné literatury budu vycházet z Olgy Zelinkové a její knihy *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program* (2007, s. 173-177). Shodné

---

<sup>8</sup> reedukace – speciálně-pedagogické metody, kterými se zlepšuje, popř. zdokonaluje výkonnost v oblasti postižené funkce. [Pedagogický slovník, 2008, s. 198]



informace Zelinková poskytuje i ve své další knize Poruchy učení (2003, s. 221-224) v kapitole 21 - Individuální vzdělávací program (IVP).

Individuální vzdělávací plán by měl sledovat dvě základní roviny. První rovina by v sobě měla zahrnovat obsah vzdělávání a určení metod a postupů. Druhá rovina pak specifické obtíže, omezení příznaků, eliminaci problémů a vyzdvihnutí pozitivní oblasti vývoje dítěte.

Individuálně vzdělávací plán je tvořen podle následujících principů:

### **1. Vychází z diagnostiky odborného pracoviště, tj. pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra**

Tato odborná pracoviště poskytují učiteli důležité informace ohledně úrovně rozumového vývoje dítěte, jeho celkové diagnostiky či informují o některých psychických kvalitách dítěte. Na základě těchto informací je sestaven individuálně vzdělávací plán z hlediska dlouhodobých cílů.

Ukázka důležitých informací, jež by měly být zapracovány do individuálně vzdělávacího plánu, viz níže.

- tolerovat pomalé pracovní tempo dítěte;
- vytvářet takové podmínky, aby psychomotorický neklid co nejméně ovlivňoval práci dítěte;
- respektovat vizuální styl učení, krátkodobou paměť apod.

### **2. Vychází z pedagogické diagnostiky učitele**

Učitel respektuje zjištění, která provedla odborná pracoviště, pracuje s údaji a začleňuje je do své výuky. Opírá se ale také o své zkušenosti a intuici a zároveň provádí svou vlastní pedagogickou diagnostiku. Individuálně vzdělávací plán může také obsahovat údaje získané testy, které lze přímo použít při rozhodování ve výchovně-vzdělávacím procesu.

### **3. Respektuje závěry z diskuse se žákem a rodiči**

Jak již bylo několikrát zmíněno, při tvorbě individuálně vzdělávacího plánu je nutná spolupráce s rodiči. Tato spolupráce by se měla podporovat. Pokud je to

možné, musí se rodičům podávat přesné informace, protože ty jsou pak základem spolupráce rodiny se školou. Jestliže například rodiče souhlasí s redukcí učiva vzhledem k výrazným obtížím žáka, neměli by příznivé výsledky chápat jako signál ke studiu na střední škole. Na druhou stranu pokud se rodiče nezajímají o přípravu na vyučování a chtějí pouze úlevy, v takovémto případě lze pak opět argumentovat společnou úmluvou při přípravě plánu.

Podíl žáka se mění v závislosti na jeho věku a vyspělosti. Čím vyšší věk, tím může být uplatňována vyšší zodpovědnost žáka (pokud to jeho mentální zralost umožní). Žák může slíbit, že si bude připravovat pomůcky na vyučování bez dozoru rodičů či bez pomoci učitele, číst určitý počet minut denně nebo docházet na reedukační lekce apod.

#### **4. Je vypracován pro ty předměty, kde se handicap výrazně projevuje**

Nejčastěji je vypracován pro český jazyk a cizí jazyky u dětí s dyslexií a pro matematiku a fyziku u dětí s dyskalkulií. U ostatních předmětů je většinou uváděno doporučení týkající se písemných projevů, hodnocení a klasifikace, případně se doplňují poznámky navíc. Pedagogická doporučení mohou být uvedena pro více předmětů najednou. Například: Pomoci žákovi při práci s textem v naukových předmětech i ve fyzice.

#### **5. Vypracovává jej vyučující daného předmětu**

Na tvorbě individuálně vzdělávacího plánu se podílí učitel, který předmět vyučuje, společně s učitelem, který provádí reedukaci u žáka. Odborná pracoviště musí vždy uvést jméno pracovníka, s nímž lze obsah individuálně vzdělávacího programu konzultovat. Tím jsou zachovány dvě linie, které je třeba sledovat:

- a) obsah vzdělávání (poznatky, dovednosti, návyky, které si žák má osvojit)
- b) reedukační proces zaměřený na zmírnění nebo odstranění poruchy a příznaků s ní spojených.

Za obsah vzdělávání zodpovídá učitel, protože je to právě on, kdo ručí za výsledky výuky, a kdo bude s žákem pracovat a hledat cesty, jak ho do práce ve třídě zapojit.

Naopak pracovník z pedagogicko-psychologické poradny či pověřený učitel na škole jsou odborníci na reedukační proces u žáka. Ti mohou podávat učitelovi potřebné rady a informace. Pedagog nebo pracovník poradny provádějící reedukaci by měl informovat učitele o pokroku dítěte a úkolech, které žák aktuálně plní.

Při vypracování individuálně vzdělávacího plánu učitel sleduje tyto aspekty:

#### **a) Cíle vzdálené**

Pod těmito cíli si můžeme představit například přechod na druhý stupeň, ukončení školní docházky, maturitní zkoušky apod. Zde bychom si měli klást otázku: „Co by měl žák zvládnout, aby splňoval profil absolventa jednotlivých stupňů?“ Nelze s přesností určit, do jaké míry tolerovat žáka vzhledem k jeho handicapu. Například u maturitních zkoušek musí platit, že výsledky studenta nebudou ve výrazném rozporu s výsledky studenta, který žádným handicapem netrpí. Při výběru střední školy například pro žáka, který má problémy s jemnou motorikou, nebudeme vybírat takový obor, kde je požadována značná zručnost.

#### **b) Cíle dlouhodobé**

Učitelé by si měli při stanovování dlouhodobých cílů položit otázku: „Co by se měl žák naučit v daném ročníku?“ Rozhodnutí je zcela na učitelovi, který zná učební osnovy pro jednotlivé ročníky. Má také představu, jakým způsobem bude určité učivo probírat a zná složení třídy, ve které je žák integrovaný. Všechny tyto aspekty pak přispívají k rozhodnutí, jak nejlépe přistoupit k danému žákovi při jeho procesu vzdělávání.

Je v pravomoci každého učitele provést takové úpravy učebních osnov, aby poskytl žákovi možnost osvojit si alespoň základy učiva. S učivem, které žák není schopen zvládnout (vzhledem k jeho handicapu), lze žáka seznámit pouze orientačně. S takovými změnami musí být obeznámen ředitel školy.

### **c) Cíle krátkodobé**

U krátkodobých cílů se jedná o stanovení toho, co by měl žák zvládnout v nejbližší době, jaké budou jeho okamžité výsledky. Pro učitele to znamená položit si otázku, jak bude žáka aktivovat v té které oblasti.

Součástí plánu by mělo být i zvládnutí kompetencí, které by žák měl také ovládat. Patří k nim například samostatně pracovat, myslet, komunikovat, získávat poznatky nebo hledat a odstraňovat chyby. Musí se naučit řešit problémy, osvojovat si učební strategie, vyhledávat a zpracovávat informace či hledat vhodné postupy.

### **d) Respektování individuálních potřeb dítěte**

V současné době je individuální přístup k žákovi velmi vyžadován. Bohužel ne vždy je tento přístup možný vzhledem k alternativním činnostem učitele v průběhu celé vyučovací hodiny. Učitel je i často limitován učebními osnovami, učebnicemi či používanými vyučovacími metodami. Je tedy nutné, aby učitel volil jiné formy vyučování než jen frontální. Musí využívat skupinového, problémového vyučování, samostatné práce žáků nebo možnost osobního asistenta pro žáka s handicapem. Pokud žák nemá osobního asistenta, musí většinou vypracovávat úkoly sám, jiné pod dohledem spolužáka, další společně se třídou.

Individuální přístup by se měl především dotýkat těchto oblastí:

1. metody výkladu;
2. opakování a upevňování učiva;
3. ověřování učiva, rozsah písemných prací;
4. osobní přístup (pochvala, odměna);
5. zohlednění některých charakteristik žáka (pracuje pomalu, nestíhá, obavy z neúspěchu, možnost pohybu ve třídě);
6. citlivost u dětí s neurotickými rysy.

Při vypracovávání individuálně vzdělávacího plánu jsou pro učitele závazné učební osnovy. V rámci těchto osnov ale může provádět různé úpravy, které budou vyhovovat žákovi s handicapem. Za výsledky práce pak odpovídá ředitel školy.

Po případných úpravách učebních osnov, může učitel uvést, že si žák s handicapem dané učivo osvojí pouze orientačně. Žákovi většinou jeho handicap nedovoluje si dané učivo osvojit v plné míře, znamená to tedy, že se s učivem seznámí, ale nebude provádět složité úkoly. Učitel pak používá příklady, které jsou snáze pochopitelné a také motivačně přijatelné.

Pro úplnost doplňuji základní položky, které individuálně vzdělávací plán obsahuje.

**Základní údaje o žákovi:**

vyšetření pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogického centra: výklad závěrů vyšetření pro potřeby vzdělávání, jednoznačný popis vzdělávacích potřeb žáka (je přílohou individuálně vzdělávacího plánu)

**Datum vyšetření:**

**Výchozí učební dokumenty:**

**Vyučovací předmět:** konkrétní cíle, úprava organizace výuky, časové a obsahové rozvržení výuky, forma zadávání úkolů, způsob hodnocení a klasifikace, pedagogické postupy atd.

**Speciálně pedagogická a psychologická péče:**

konkrétní určení a rozsah péče podle druhu postižení žáka a jeho vzdělávacích potřeb, organizace a způsob zabezpečení, poskytovatel

**Nezbytné kompenzační a učební pomůcky, vybavení, učebnice, učební texty:**

**Účast dalšího pedagogického pracovníka, popřípadě asistent:**

**Další důležité informace:**

**Spolupráce se zákonnými zástupci** – domácí příprava, doporučení aktivity ve volném čase

**Podíl žáka na řešení problému:**

**Jmenovité určení pracovníka pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogického centra**, se kterým škola spolupracuje

**Na vypracování individuálně vzdělávacího plánu se podíleli** (vypsat příslušné spolupracující účastníky):

**Podpisy ředitele školy, třídního učitele, vyučujícího, zákonného zástupce, případně zletilého žáka:**

[Bartoňová, 2004, s. 94]

#### 4.4. Zátěž učitele při integračním procesu

Integrace žáka s poruchou učení s sebou přináší určitou zátěž pro učitele. Učitel nemůže souhlasit s integrací, pokud není řádně seznámen s problematikou této situace. Podle Pokorné (2010, s. 163) by učitelé měli být vyškoleni teoreticky i prakticky a měli by dostat co nejvíce informací o možnostech nápravy.

V případě, že se učitel rozhodne pracovat s dítětem s poruchou učení, musí se připravit na to, že to ovlivní jeho dosavadní způsob práce.

Organizace vzdělávacího procesu vyžaduje:

1. Uplatňovat speciálně pedagogické postupy a způsoby práce v průběhu celého vyučování. Je důležité, aby učitel volil přiměřené tempo a individuální přístup k žákovi. Musí se naučit využívat možnosti úpravy rozsahu učiva a využívat názorné pomůcky.
2. Přístup učitele při výuce by měl být takový, že bude spíše upřednostňovat ústní osvojování učiva příslušného předmětu před písemným projevem.
3. Učitel musí přihlídnout k charakteru poruchy při hodnocení a klasifikaci.

[Bartoňová, 2004, s. 91]

Michalová (2008, s. 103) dále rozlišuje oblast diagnostiky a oblast intervence<sup>9</sup> V těchto oblastech jsou od pedagoga očekávány následující činnosti.

1. **Oblast diagnostiky** – mapovat žáky s podezřením na výsky specifických poruch učení a věnovat jim zavčas zvýšenou péči; napomáhat k včasnému řešení problémových dětí, které výrazně zaostávají ve srovnání se spolužáky.
2. **Oblast intervence** – spolupracovat efektivně s rodiči; poskytnout podpůrná opatření k rozvoji jedince s poruchou učení; citlivě hodnotit žáky; pomáhat překonávat adaptační obtíže při přestupu na 2. stupeň včetně podrobné informovanosti o konkrétních obtížích jednotlivých žáků.

Učitel se podílí nevelkou měrou i na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu, který je s integrací úzce spjat. I tato tvorba představuje pro učitele určitou zátěž. Na tvorbě IVP musí učitel spolupracovat společně s učitelem, který nápravu poruchy u žáka provádí. Vyžaduje to tedy dobrou komunikaci mezi učiteli.

---

<sup>9</sup> intervence – cílený, předem promyšlený zásah, zpravidla zaměřený na zmírnění tíživé osobní situace jedince [Velký psychologický slovník, 2010, s. 229]

Při vypracovávání IVP se vychází z diagnostiky odborného pracoviště, ale také z diagnostiky pedagogické, kterou zajišťuje sám učitel. Na základě doporučení, která poskytnou odborná pracoviště, učitel dále pracuje s těmito údaji a začleňuje je do své výuky. Za obsah výuky je pak zodpovědný sám učitel, protože je to on, kdo volí nejlepší strategie a metody při výuce žáků se SPU. Vhodnou metodou je například skupinové nebo problémové vyučování, samostatné práce žáků nebo také spolupráce s osobním asistentem žáka.

Učitel musí také respektovat individuální potřeby dítěte. Individuální přístup by se měl uplatňovat převážně v oblastech metod výkladu, opakování anebo upevňování učiva. (Zelinková, 2007) Podrobněji o IVP v kap. 4.3.2 *Všeobecný postup při vypracovávání IVP*.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 5. Průzkum

Vzhledem k tomu, že budu zkoumat subjektivní názory a pocity učitelů, vycházející z integrace žáků s poruchami učení, shodli jsme se s vedoucí práce, že místo výzkumu je lepší použít metodu průzkumu.

#### 5.1. *Cíl a metody průzkumu*

##### 5.1.1. Cíl průzkumu

Cílem diplomové práce je popsat frekvenci výskytu a typy poruch učení na 2. stupni vybraných základních škol. Dále zjistit subjektivní míru zátěže pro učitele, která vyplývá z integrace žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni základních škol a popsat konkrétní problémy učitelů s integrovanými žáky s poruchami učení.

Pro větší přehlednost uvádím cíle v konkrétních bodech:

1. Popsat frekvenci výskytu a typy poruch učení na 2. stupni vybraných základních škol.
2. Popsat konkrétní problémy učitelů s integrovanými žáky s poruchami učení.
3. Zjistit subjektivní míru zátěže na učitele v souvislosti s touto integrací.

Pro zpracování průzkumu i celé praktické části této práce jsem použila metodu kvantitativního dotazování, techniku dotazníku. Díky odpovědím, které jsem pomocí dotazníku shromáždila, jsem vypracovala praktickou část této práce.

##### 5.1.2. Metoda průzkumu

Dotazník byl určen učitelům na druhém stupni základních škol. Mým prvním krokem bylo kontaktování ředitelů na základních školách prostřednictvím e-mailu s návrhem na osobní setkání. V e-mailu jim byl vysvětlen význam a cíl dotazníkového šetření, struktura samotného dotazníku, s možností k nahlédnutí (dotazník byl poslán



v příloze e-mailu), a jasné informace, jak daný dotazník vyplnit. V případě, že se mi ředitelé škol ozvali, že mají zájem o vyplnění dotazníku, domluvila jsem se s nimi na osobním setkání. Při této příležitosti jsem jim donesla předtištěné dotazníky a ještě jednou jim poskytla informace k vyplnění tohoto dotazníku. Učitelé mi pak slíbili, že ty samé informace poskytnout učitelům, aby dotazník byl řádně vyplněn.

Někteří ředitelé se mi již v e-mailu zmínili, že není nutné se dostavit do školy a slíbili, že daný dotazník přepošlou svým učitelům a ti mi ho pošlou vyplněný zpátky. Jiní ředitelé mě poprosili, abych učitelům daných škol dotazník přeposlala osobně s prosbou o vyplnění.

V případě, že ředitelé nereagovali na můj e-mail, dostavila jsem se do škol osobně a poprosila o vyplnění dotazníku.

Samotný dotazník obsahoval úvodní prohlášení, kde byly poskytnuty základní informace, a to především zaměření a cíl výzkumu, pro koho je dotazník určen a také poděkování za jeho vyplnění. Důležitou položkou dotazníku byla rovněž i jeho anonymita. V úvodu jsou dále vysvětleny zkratky, které se v dotazníku vyskytují, aby nedošlo k nedorozumění.

Samotný dotazník pak obsahoval základní údaje o učiteli, jeho vyučovacích předmětech a délce praxe. Kromě těchto údajů dotazník obsahoval 20 otázek, z nichž bylo 13 otázek uzavřených, 2 otázky polootevřené a 5 otázek otevřených. Celý dotazník byl koncipován na subjektivním vnímání učitele v případě, že má žáka s poruchami učení ve třídě. Proto pokud učitel již v první otázce (*Pracujete ve Vašich vyučovacích hodinách se žáky se SPU?*) zaškrtnl ne, dále již dotazník nemusel vyplňovat. Otázky byly zaměřeny na zjištění výskytu poruch učení, subjektivní názor na samotnou integraci žáka do třídy a taktéž na subjektivní názor při vypracovávání individuálně vzdělávacího plánu.

Dotazníky jsem začala roznášet a rozesílat do škol v polovině března a kompletně jsem je měla sesbírány na počátku května roku 2011. Výsledky vyplývající z dotazníků byly zpracovány v programech MS Word a MS Excel.

### **5.1.3. Charakteristika vzorku**

Výzkum byl proveden na základních školách. Dotazník byl směřován výhradně pro učitele na druhém stupni základních škol. Základní školy byly vybrány v pardubickém, hradeckém a libereckém kraji. V pardubickém kraji jsem oslovila osm základních škol, z toho šest mi jich vyhovělo, tedy 75 %. V hradeckém kraji jsem oslovila šest základních škol, s provedením dotazníkového šetření souhlasilo pět, tedy 83 %. Celkový přístup

ředitelů v těchto krajích byl velmi vstřícný. Většina komunikace probíhala prostřednictvím e-mailu či telefonicky. Takto se mi podařilo shromáždit 49 řádně vyplněných dotazníků. V libereckém kraji jsem ovšem narazila na problém související s vyplněním dotazníků. Zde jsem oslovila šest základních škol, vyplněné dotazníky mě ovšem poskytly jen tři základní školy, tedy 50 %. Často jsem se setkávala s neochotou, která byla vysvětlena tím, že takovéto žádosti dostávají příliš často, tudíž nemají čas se jimi zabývat. Mnohdy se mi také stalo, že školy neměly vůbec žádný zájem o vzájemnou komunikaci. Z libereckých základních škol se mi podařilo shromáždit 13 řádně vyplněných dotazníků.

Z celkového počtu 20 škol mi vyplněné dotazníky poskytlo 14 základních škol, tj. 70 %. Průzkum spočívá na 62 řádně vyplněných dotaznících.

Vyučovací předměty a délka praxe učitelů se různí. Pro větší přehlednost jsem vytvořila kategorie a poskytla grafy, které názorně ukazují procentuální zastoupení. Tyto grafy jsou umístěny v kapitole *1.4.1 Vyhodnocení dat u jednotlivých otázek* pod Graf č. 1 a Graf č. 2.

## **5.2. Předvýzkum**

Předvýzkum se opíral o první verzi dotazníku (viz Příloha 1). Tento typ dotazníku jsem začala roznášet do škol již koncem února a začátkem března. Cílem bylo zjistit, zda je dotazník srozumitelný a zda otázky jsou správně koncipované. Po důkladné diskusi se čtyřmi učiteli, kteří mě upozornili na nedostatky a poskytli cenné rady pro úpravu dotazníku, jsem ho pozměnila. Především jsem lépe formulovala otázky a odstranila případné nesrozumitelnosti.

Výsledkem byl nově formulovaný dotazník, který dále posloužil k průzkumu a vyhodnocení výsledků. Finální verze tohoto dotazníku je viz Příloha 2.

## **5.3. Výsledky průzkumu**

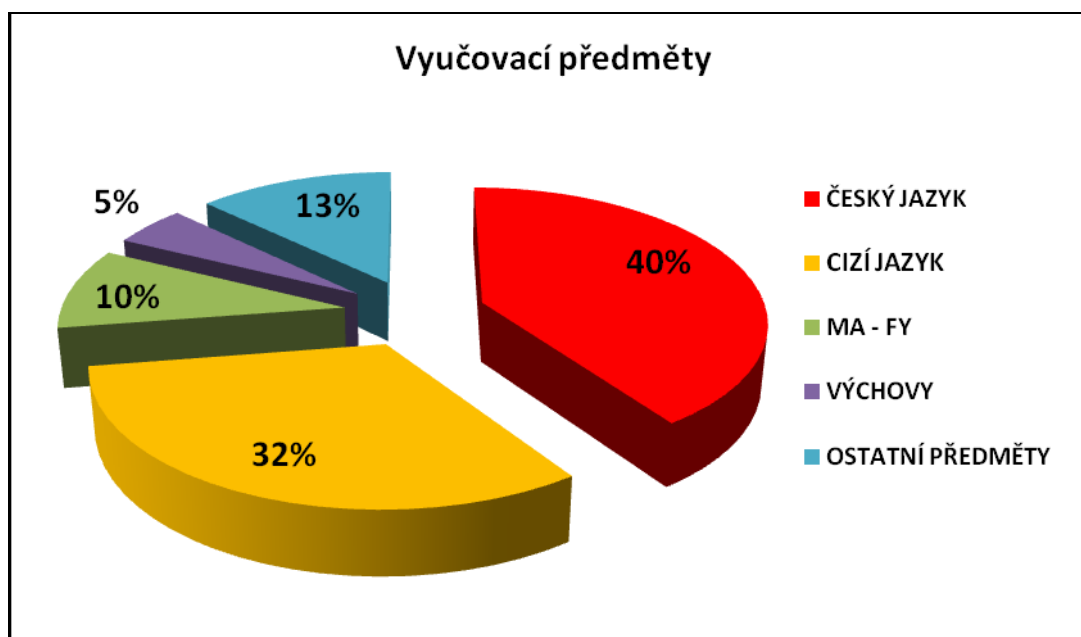
Po důkladném zpracování dat jsou výsledky znázorněny v grafech (sloupcové a výšečové grafy) a tabulkách. Výšečové grafy znázorňují výsledky v procentech, naproti tomu sloupcové grafy výsledky ukazují v absolutních číslech. Všechna čísla v grafech jsou

zaokrouhlena na celá čísla. Tabulky zachycují výsledky v absolutních číslech a jejich procentuální zastoupení. Tyto grafy a tabulky jsou tvořeny v programu MS Excel.

### 5.3.1. Vyhodnocení dat u jednotlivých otázek

První dva grafy znázorňují výsledky, které se týkají informací o učitelích, jejich vyučovacích předmětech a délce praxe.

**Graf č. 1 Vyučovací předměty**



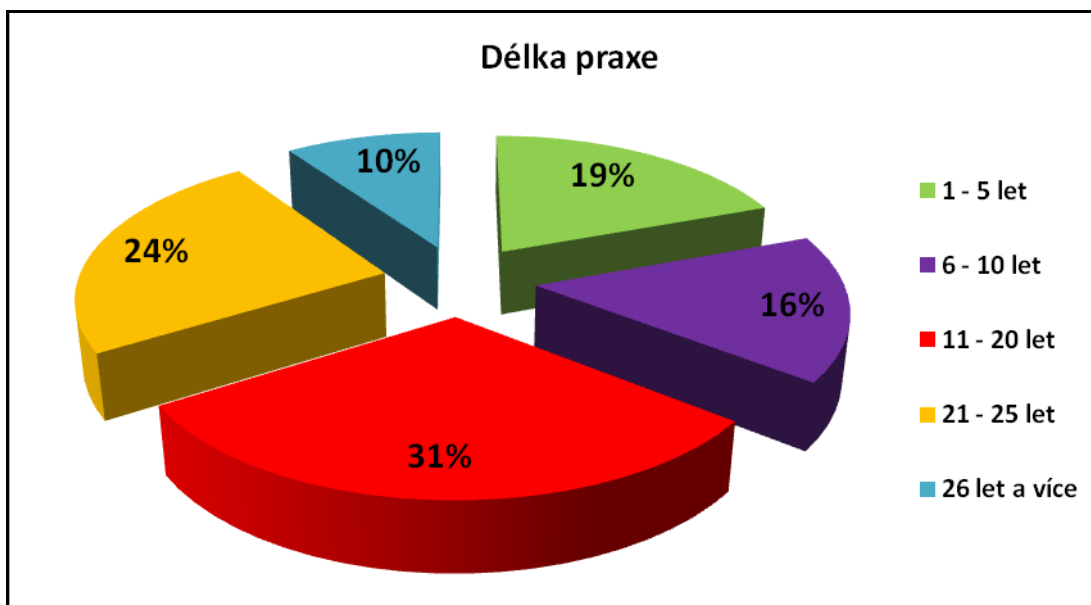
Z grafu vyplývá, že nejvíce z oslovených učitelů (25) vyučuje český jazyk, tj. 40 % dotazovaných. Cizí jazyk vyučuje 20 učitelů, tj. 32 % dotazovaných. Aprobace matematika – fyzika vyučuje 6 učitelů, tj. 10 % dotazovaných. Aprobace výchovy zaujímá v grafu 5 %, tj. 3 učitelé. Ostatní předměty vyučuje 8 učitelů, tj. 13 % dotazovaných.

Následující tabulka poskytuje přehled konkrétních předmětů, které jsou zastoupeny v kategoriích v grafu č. 1.

**Tab. č. 1 Seznam konkrétních předmětů**

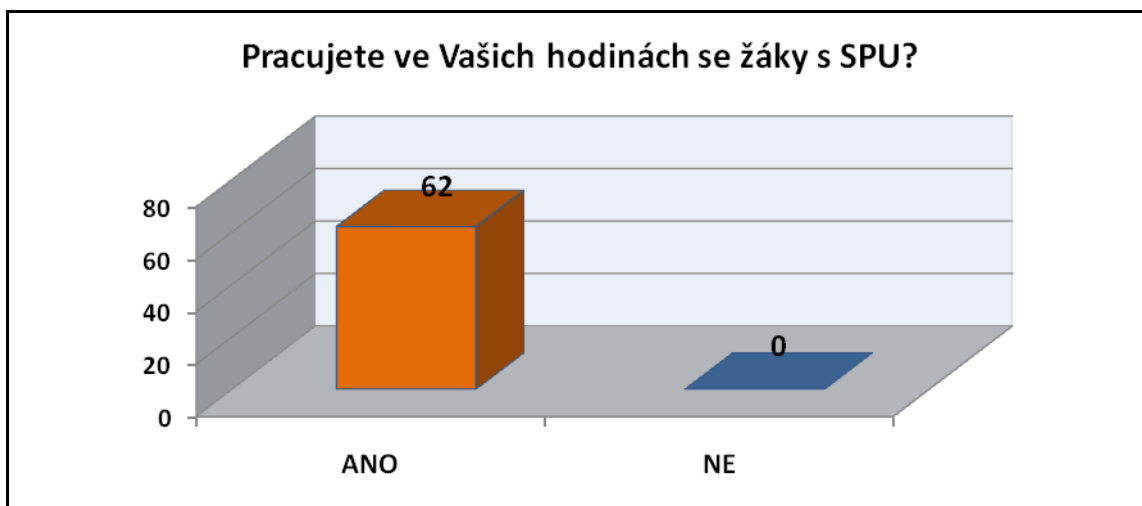
Kategorie	Předměty
Cizí jazyk	Angličtina (AJ), Němčina (NJ)
Výchovy	Informativní výchova (INF), Hudební výchova (HV), Občanská výchova (OV), Tělesná výchova (TV)
Ostatní předměty	Biologie (BI), Dějepis (DJ), Chemie (CHE), Zeměpis (ZE)

**Graf č. 2 Délka praxe**



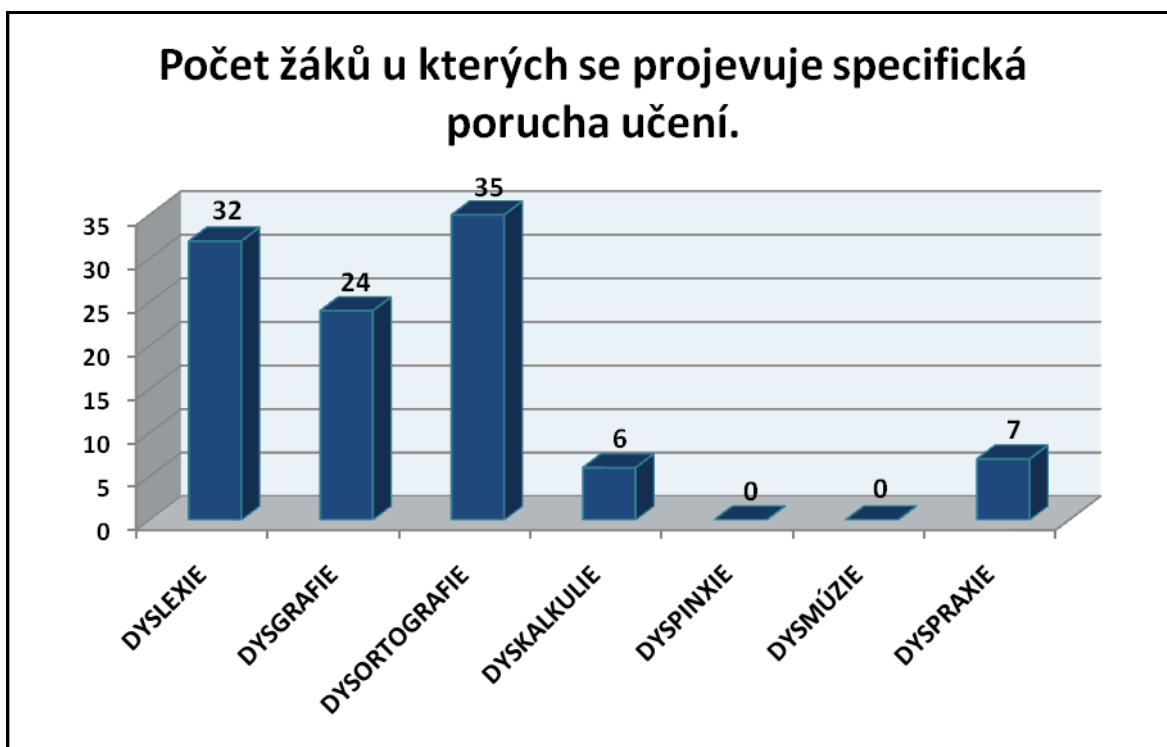
Na grafu č. 2 vidíme, že nejvíce dotazovaných (31 %, tj. 19 učitelů) má praxi v rozmezí 11 – 20 let. Délku praxe 21 – 25 let má 24 % dotazovaných, tj. 15 učitelů. Celých 19 % tj. 12 učitelů má délku praxe v rozmezí 1 – 5 let. Délku praxe 6 – 10 let má 16 % dotazovaných, tj. 10 učitelů. Pouze 6 učitelů, tj. 10 % dotazovaných má délku praxe 26 a více let.

**Graf č. 3 Pracujete ve Vašich hodinách se žáky s SPU?**



První otázka v dotazníku zjišťovala, zda učitelé pracují ve svých hodinách se žáky se specifickými poruchami učení. Z grafu jasně vyplývá, že z 62 dotazovaných, kladně odpovědělo celých 100 %. Kladná odpověď byla podmínkou pro následné vyplnění celého dotazníku.

**Graf č. 4 Počet žáků se specifickou poruchou učení na druhém stupni ZŠ**



Z grafu č. 4 vidíme, že nejvíce žáků trpí dysortografií, tj. poruchou pravopisu. Jako druhou nejvíce zastoupenou poruchou byla zjištěna porucha čtení, tedy dyslexie. Následována byla poruchou psaní neboli dysgrafií. V poměrně menším zastoupení byly

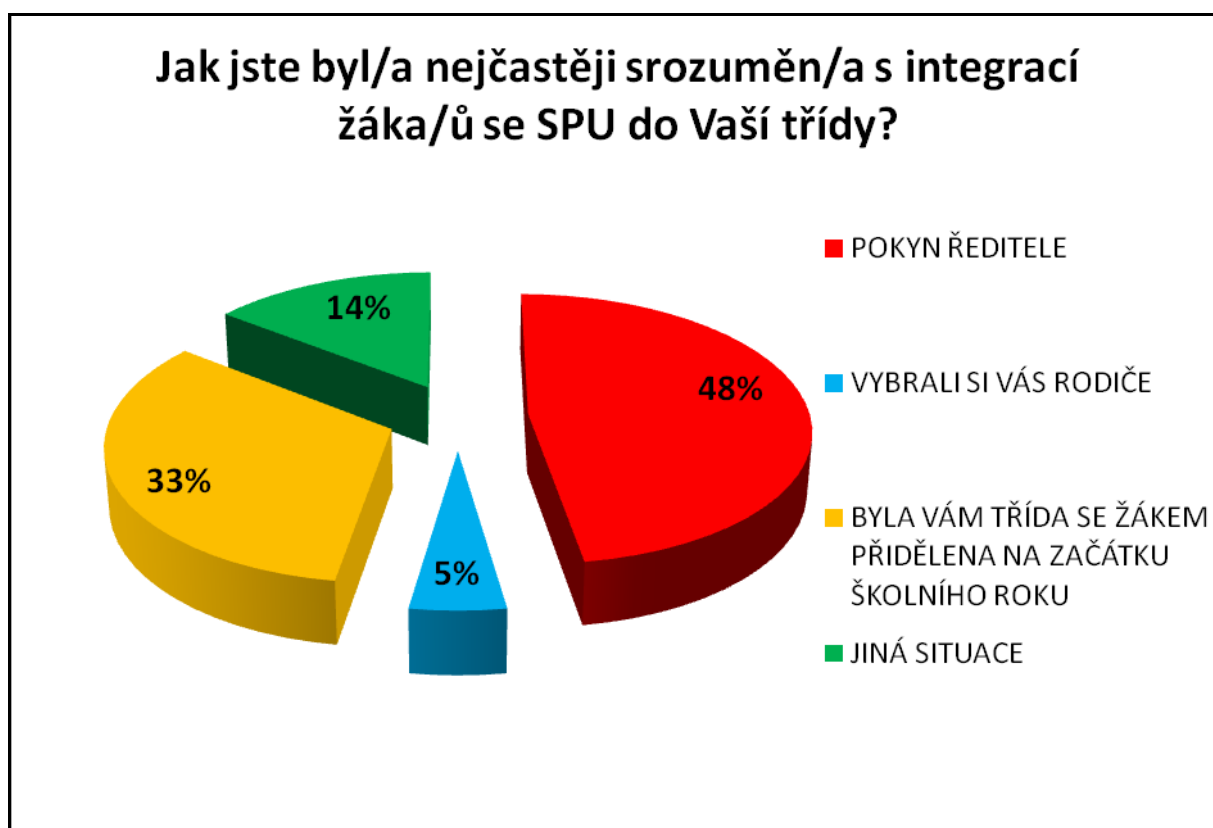
zjištěny poruchy matematických dovedností (dyskalkulie) a poruchy motorické dovednosti (dyspraxie). Dyspinxie, tj. porucha kreslení a dysmúzie, tj. porucha v osvojování hudebních dovedností nebyly v dotaznících zastoupeny. Relativní četnost zastoupení je: dyslexie 32 (31 %), dysgrafie 24 (23 %), dysortografie 35 (33 %), dyskalkulie 6 (6 %), dyspraxie 7 (7 %), dyspinxie a dysmúzie 0 (0 %).

**Tab. č. 2 Od jaké třídy byla/y porucha/y učení u žáka/ů nejčastěji diagnostikována/y?**

<b>Od jaké třídy byla/y porucha/y učení u žáka/ů nejčastěji diagnostikována/y?</b>	
	průměrná hodnota
dyslexie (porucha čtení)	2. třída
dysgrafie (porucha psaní)	2. třída
dysortografie (porucha pravopisu)	3. třída
dyskalkulie (porucha matematických dovedností)	2. třída
dyspinxie (porucha kreslení)	
dysmúzie (porucha v osvojování hudebních dovedností)	
dyspraxie (porucha motorické dovednosti)	2. třída

Z tabulky č. 2 jasně vidíme, že dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie a dyspraxie jsou nejčastěji diagnostikovány ve druhé třídě. Pouze dysortografie byla diagnostikována ve třídě třetí. Poruchy dyspinxie a dysmúzie v tabulce nejsou obsaženy, protože v tomto dotazníku nebyli žádní žáci s touto poruchou zaznamenáni. (návaznost na graf č. 4)

Graf č. 5 Jak jste byl/a nejčastěji srozuměn/a s integrací žáka/ů se SPU do Vaší třídy?

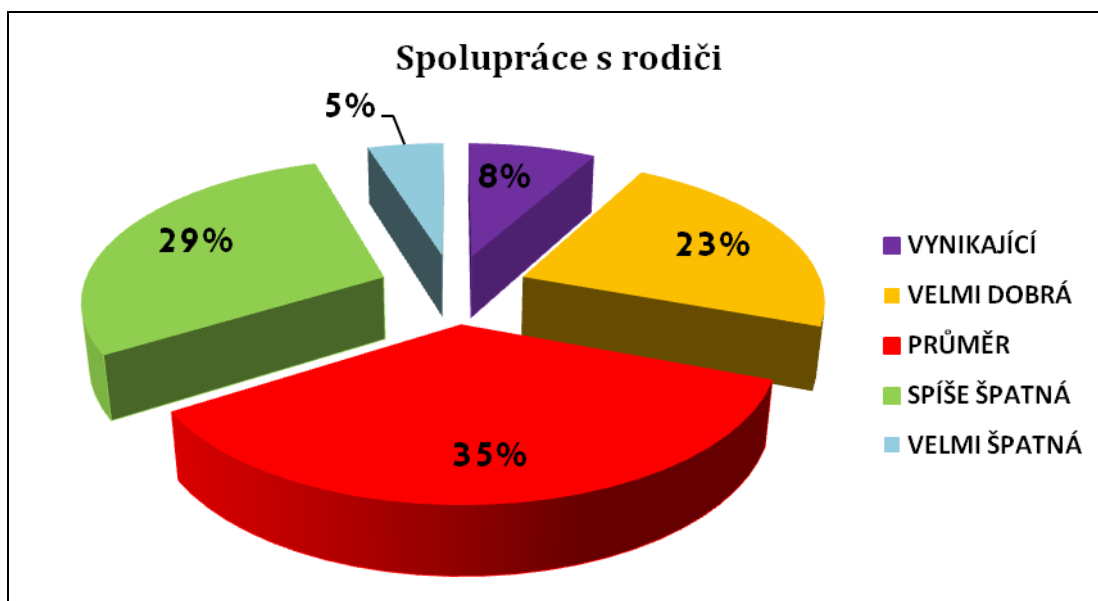


Na tuto otázku odpovědělo celkem 21 dotazovaných současně dvěma možnostmi, a to variantou *pokyn ředitele* a variantou *byla vám třída se žákem přidělena na začátku školního roku*. Variantu *vybrali si vás rodiče*, zvolili 3 dotazovaní (5 %) a *jinou situaci* vybralo 9 dotazovaných (14 %). Variantu *pokyn ředitele* zvolilo 19 dotazovaných (48 %) a dále variantu *byla vám třída se žákem přidělena na začátku školního roku*, vybralo 10 dotazovaných (33 %).

Při vyhodnocování dotazníků byla v možnosti *jiná situace* uvedena eventualita, že žák přestoupil z jiné školy a byl zařazen do příslušného ročníku.

**Graf č. 6 Zhodnoťte kvalitu spolupráce při vypracovávání IVP z hlediska:**

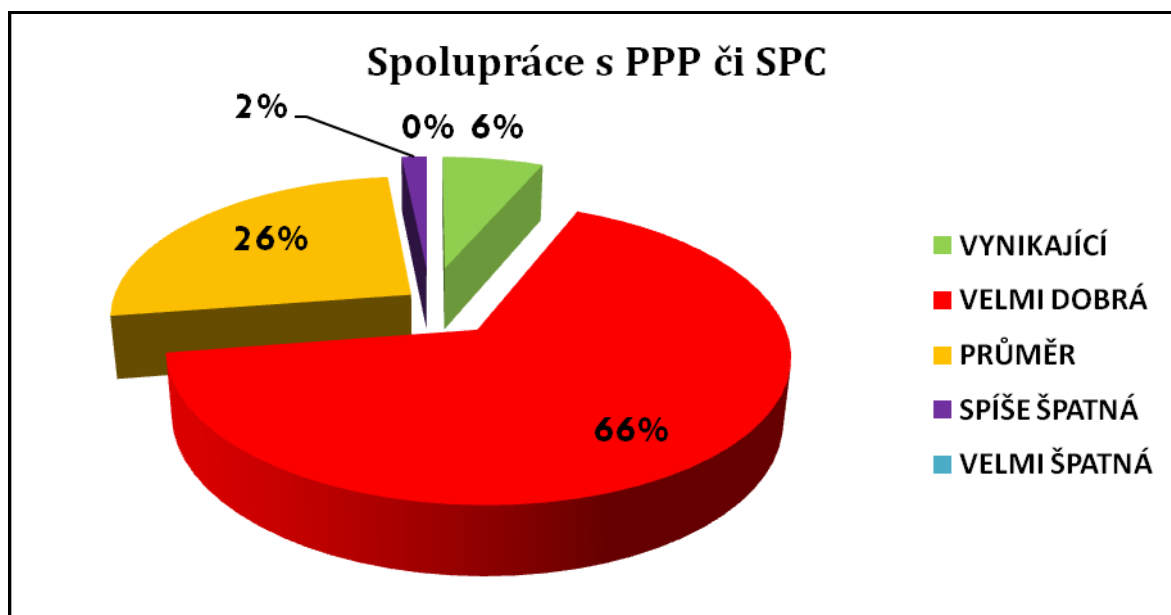
**a) spolupráce s rodiči**



Na tomto grafu je vidět, že 35 % (22 dotazovaných) hodnotí spolupráci s rodiči za průměrnou. Celých 29 % (18 dotazovaných) posuzuje spolupráci za spíše špatnou. Jako velmi dobrou spolupráci s rodiči hodnotí 23 % (14 dotazovaných). Pouze 8 % (5 dotazovaných) hodnotí spolupráci za vynikající. Naopak velmi špatnou spolupráci s rodiči hodnotí 5 % (3 dotazovaní).

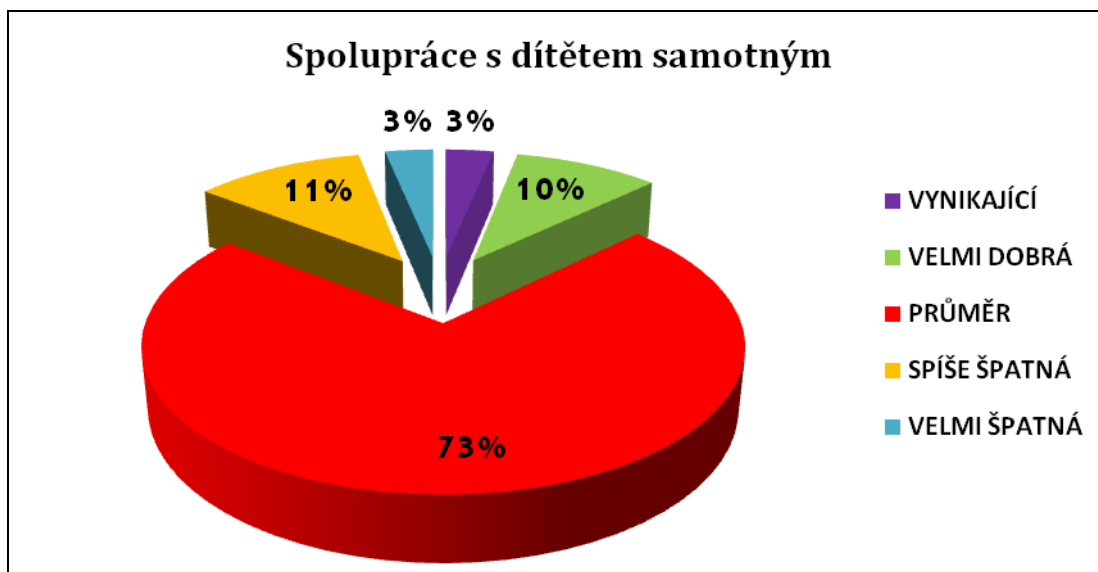


**b) spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou či speciálně pedagogickým centrem**



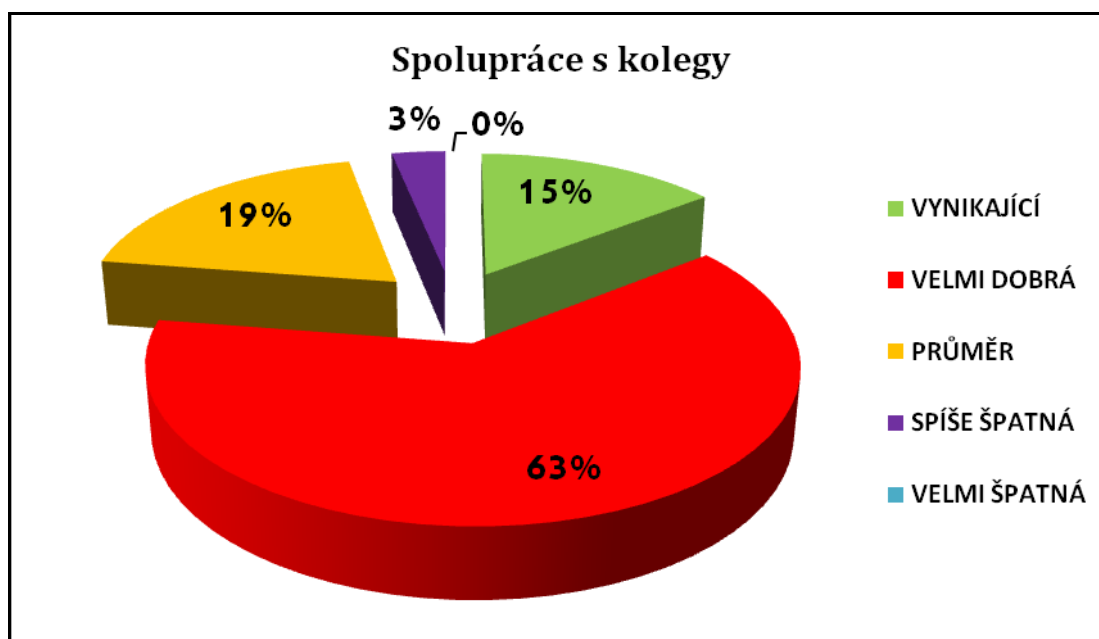
Na tomto grafu je jasné že více jak polovina dotazovaných (66 %) což činí 41 učitelů, hodnotí spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou či speciálně pedagogickým centrem za velmi dobrou. Jako průměrnou spolupráci hodnotí 16 dotazovaných (26 %). Vynikající spolupráci posuzují pouze 4 dotazovaní (6 %). Naopak spíše špatnou spolupráci hodnotí jeden dotazovaný (2 %). Nulové zastoupení je zde přiřazeno ke spolupráci, která je hodnocena jako velmi špatná.

**c) spolupráce s dítětem samotným**



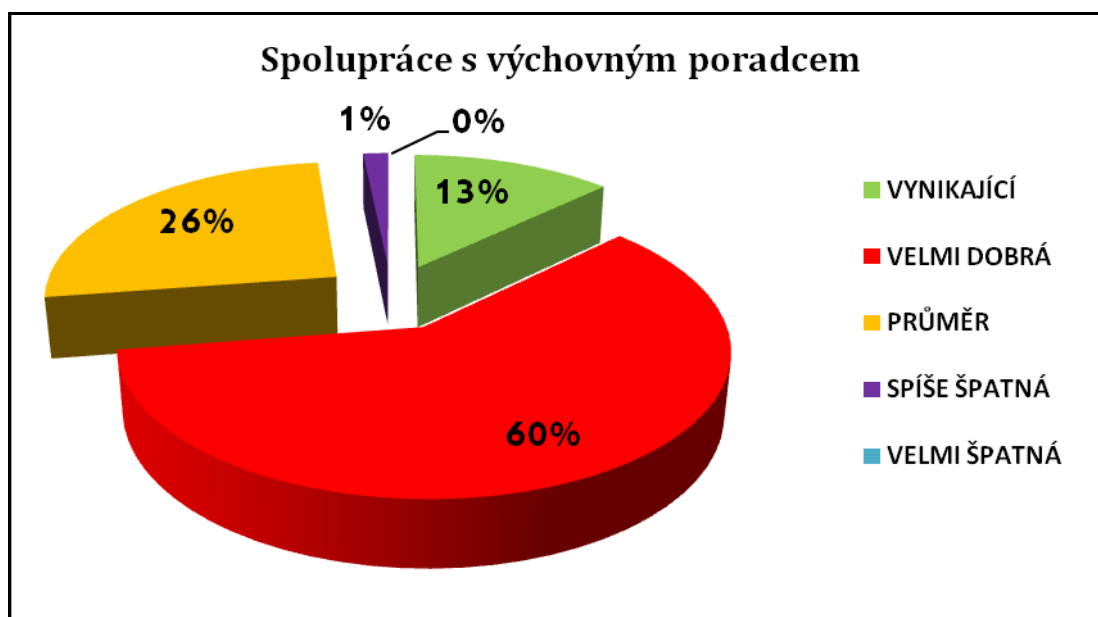
Z tohoto grafu jasně vyplývá, že většina dotazovaných (73 %, tj. 45 dotazovaných) hodnotí spolupráci s dítětem samotným jako průměrnou. Za spíše špatnou ji posuzuje 11 %, tj. 7 dotazovaných. Jako velmi dobrou spolupráci s dítětem samotným ji hodnotí 10 %, tj. 6 dotazovaných. Rovnoměrné zastoupení zde má spolupráce, která je hodnocena jako vynikající a zároveň i jako velmi špatná. V obou případech tuto variantu vybrali 2 dotazovaní, tj. 3 %.

#### d) spolupráce s kolegy



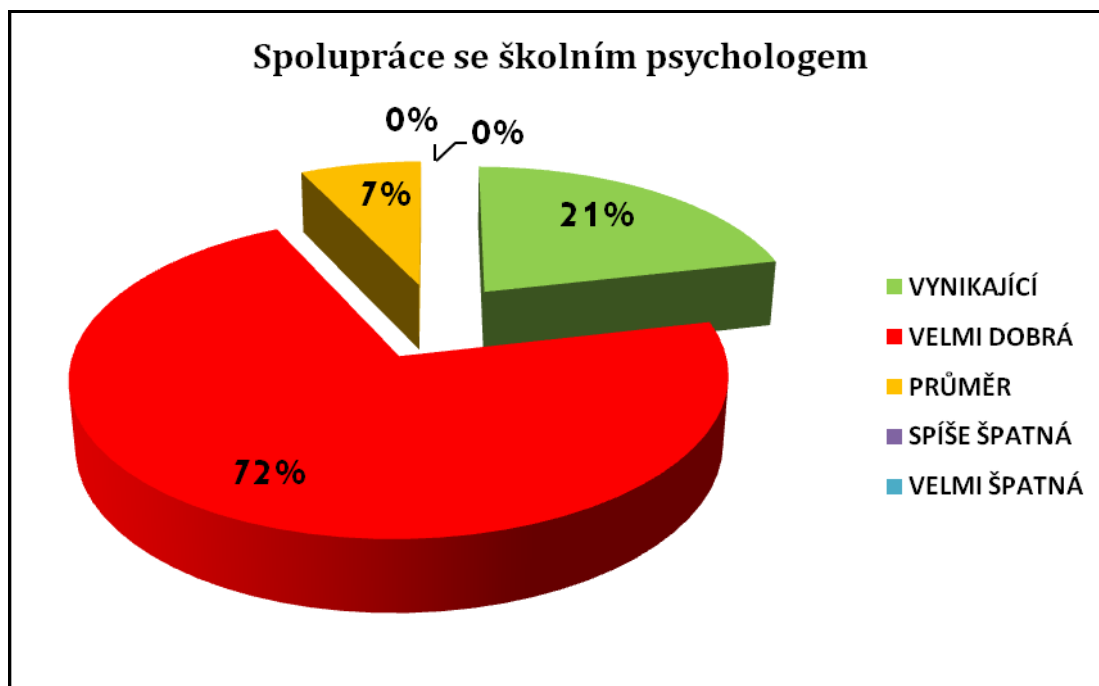
Na tomto grafu je vidět, že více jak polovina (63 %, tj. 39 dotazovaných) považuje spolupráce s kolegy za velmi dobrou. Průměrnou spolupráci hodnotí 19 %, tj. 12 dotazovaných. Celých 15 %, tj. 9 dotazovaných považuje spolupráci za vynikající. Pouze 3 %, tj. 2 dotazovaní vidí spolupráci s kolegy za spíše špatnou. Možnost velmi špatná žádní dotazovaní nezvolili.

**e) spolupráce s výchovným poradcem**



Z tohoto grafu jasně vyplývá, že spolupráce s výchovným poradcem považuje většina dotazovaných za velmi dobrou, konkrétně 37, tj. 60 %. Celých 26 %, tj. 8 dotazovaných považuje spolupráci za průměrnou. Vynikající spolupráci hodnotí 8 dotazovaných, tj. 13 %. Pouze jeden dotazovaný, tj. 1 % vidí spolupráci s výchovným poradcem za spíše špatnou. Možnost velmi špatná nezvolil žádný dotazovaný.

**f) spolupráce se školním psychologem**

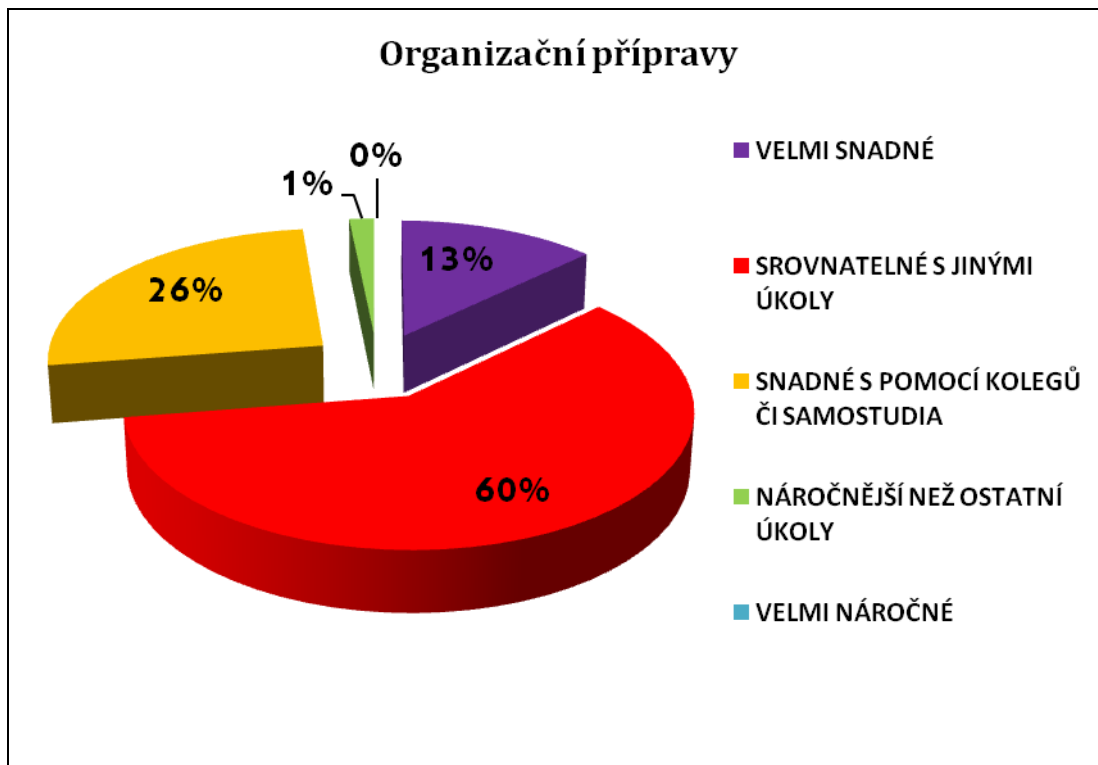


Spolupráci se školním psychologem označilo v dotazníku pouze 14 učitelů. Bylo zjištěno, že pouze 3 školy ze 14 dotazovaných využívají této možnosti. V ostatních dotaznících učitelé uváděli, že školního psychologa na škole vůbec nemají, proto nemohou zodpovědět tuto otázku.

Na grafu tedy vidíme, že spolupráci se školním psychologem hodnotí 10 dotazovaných, tj. 72 % za velmi dobrou. Jako vynikající ji vidí 3 dotazovaní, tj. 21 %. Za průměrnou spolupráci ji hodnotí jeden dotazovaný, tj. 7 %. Možnost spíše špatná a velmi špatná se v grafu nevyskytuje.

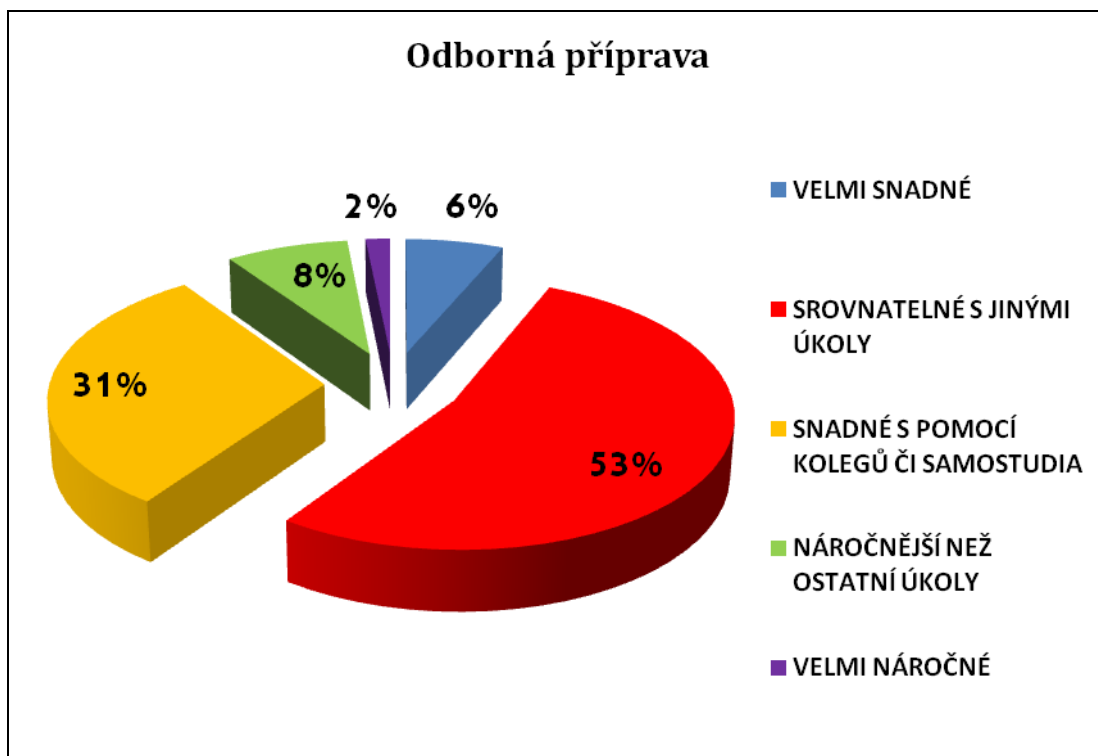
**Graf č. 7 Zhodnoťte, jaký byl pro Vás postup při spolupráci na tvorbě IVP náročný z hlediska:**

**a) organizační přípravy (administrativní záležitosti)**



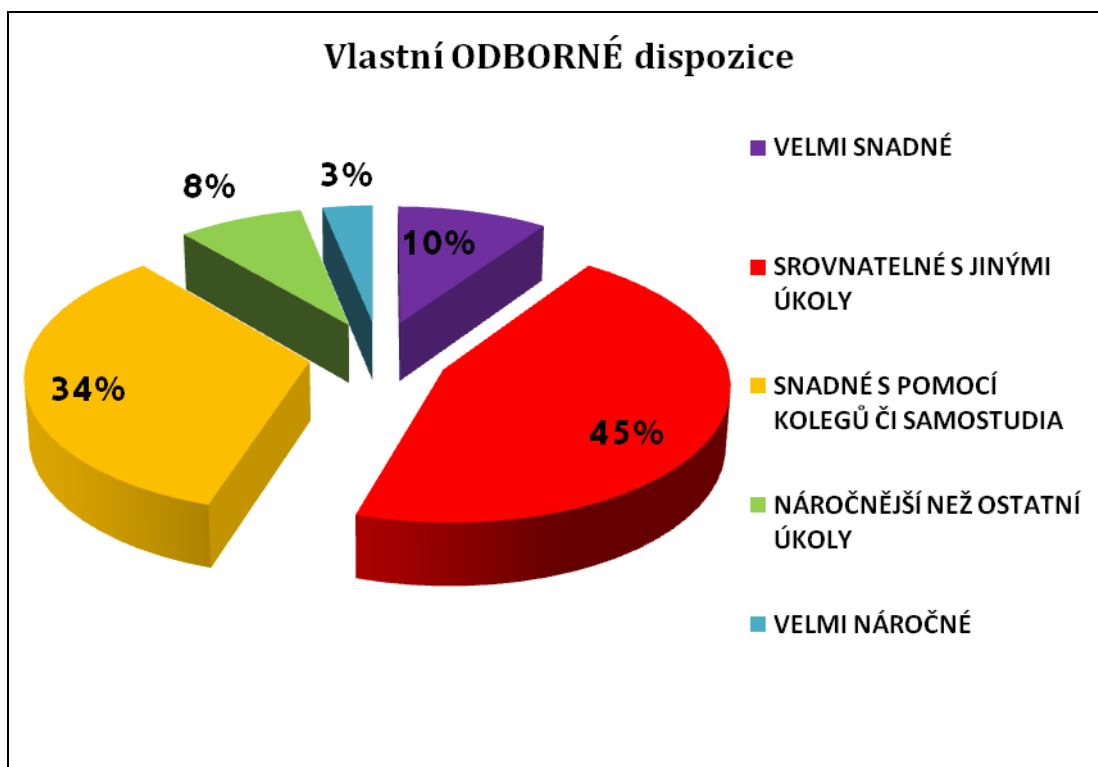
Z tohoto grafu jasně vyplývá, že většina dotazovaných 60 %, tj. 37 učitelů, považuje náročnost organizační přípravy za srovnatelnou s jinými úkoly. Za snadnou s pomocí kolegů či samostudia ji hodnotí 26 %, tj. 16 dotazovaných. Jako velmi snadnou náročnost ji považuje 13 %, tj. 8 dotazovaných. Pouze jeden dotazovaný, tj. 1% hodnotí náročnost organizační přípravy za náročnější, než ostatní úkoly. Možnost velmi náročné se v grafu nevyskytuje.

**b) odborná příprava (studium odborné literatury, školení)**



Na tomto grafu je jasně vidět, že více jak polovina 53 %, tj. 33 dotazovaných považuje náročnost odborné přípravy za srovnatelnou s jinými úkoly. Jako snadnou s pomocí kolegů či samostudia ji vidí 31 %, tj. 19 dotazovaných. Celých 8 %, tj. 5 dotazovaných hodnotí tuto náročnost za náročnější než ostatní úkoly. Pouze 6 %, tj. 4 dotazovaní vidí náročnost odborné přípravy za velmi snadnou. Jako velmi náročnou ji hodnotí 2 %, tj. 1 dotazovaný.

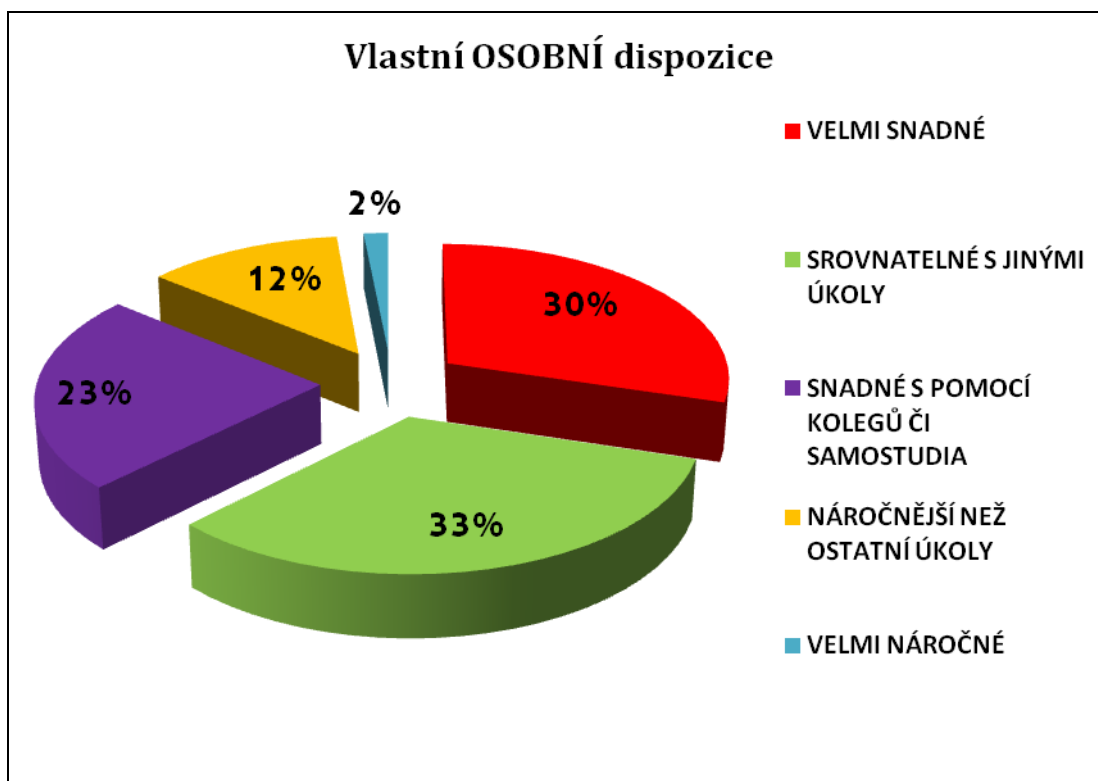
c) **Vaše vlastní dispozice odborné (odborná příprava; kurz, školení pro práci s dětmi se SPU)**



Na tomto grafu je vidět, že 45 %, tj. 28 dotazovaných, hodnotí náročnost z hlediska vlastní odborné dispozice za srovnatelnou s jinými úkoly. Snadné s pomocí kolegů či samostudia ji vidí 34 %, tj. 21 dotazovaných. Jako velmi snadnou ji hodnotí 10 %, tj. 6 dotazovaných. Celých 8 %, tj. 5 dotazovaných považuje náročnost z hlediska odborné dispozice za náročnější než ostatní úkoly. Pouze 3 %, tj. 2 dotazovaní ji považují za velmi náročnou.

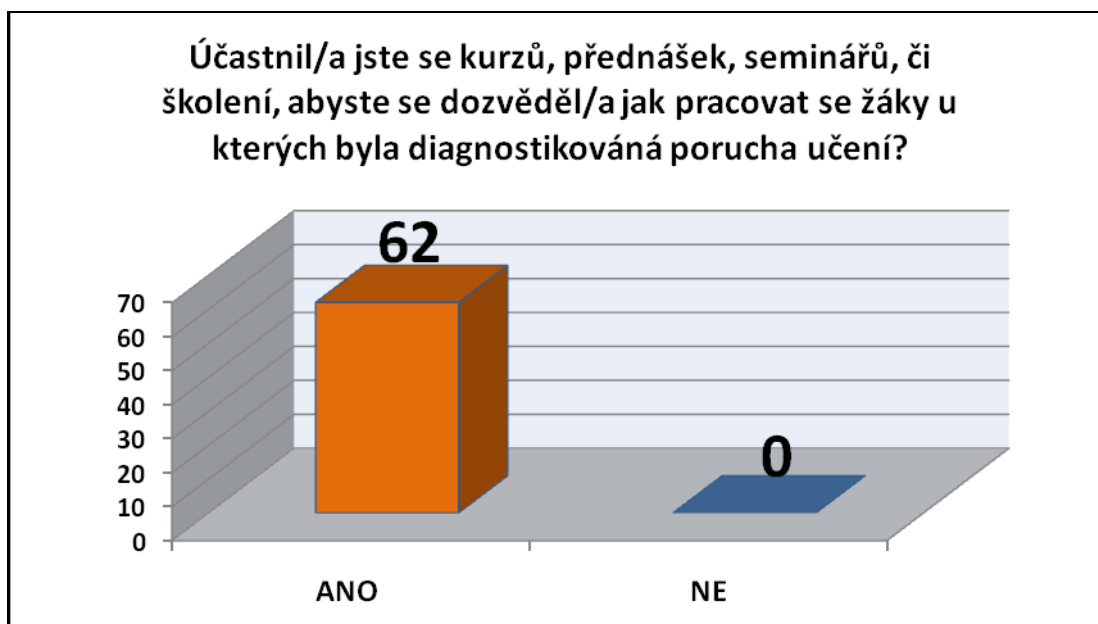


**d) Vaše vlastní dispozice osobní (otevřenost k novinkám, tolerance k odlišnosti, schopnost vcítění)**



Z tohoto grafu vyplývá, že 33 %, tj. 21 dotazovaných, hodnotí náročnost z hlediska osobní dispozice za srovnatelnou s jinými úkoly. Jako velmi snadnou je vidí 30 %, tj. 19 dotazovaných. Snadnou s pomocí kolegů či samostudia ji hodnotí 23 %, tj. 15 dotazovaných. Celých 12 %, tj. 8 dotazovaných považuje náročnost z hlediska osobní dispozice za náročnější než ostatní úkoly. Pouze 2 %, tj. 1 dotazovaný vidí osobní dispozice za velmi náročné.

**Graf č. 8 Účastnil/a jste se kurzů, přednášek, seminářů, či školení, abyste se dozvěděl/a jak pracovat se žáky u kterých byla diagnostikována porucha učení?**



Z tohoto grafu jasně vyplývá, že všichni učitelé 100 % tj. 62 dotazovaných, se účastnili kurzů, přednášek, seminářů, či školení, aby se dozvěděli, jak pracovat se žáky, u kterých byla diagnostikována porucha učení.

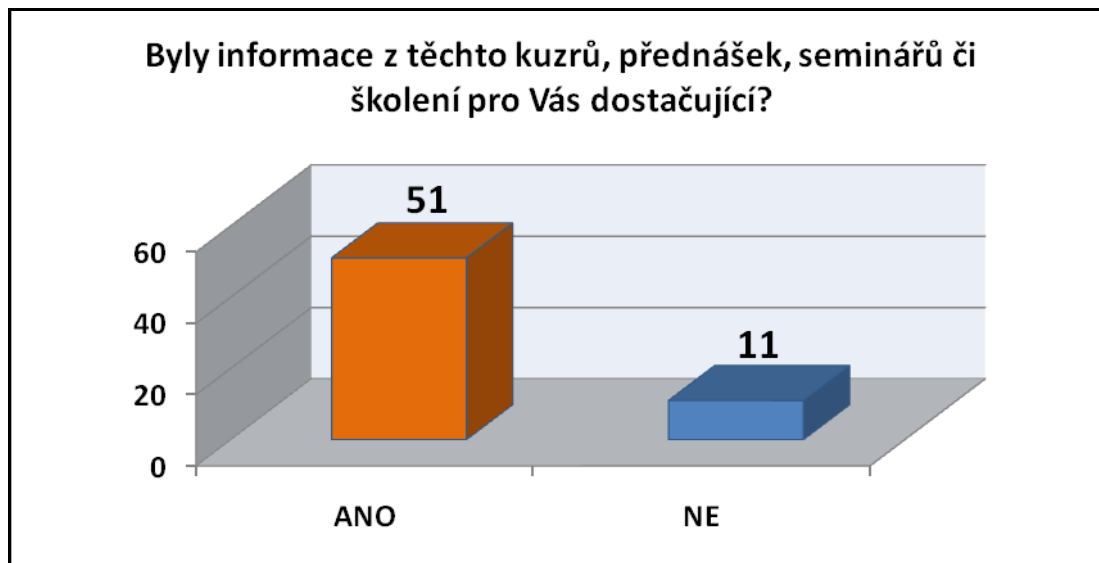
**Tab. č. 3 Typy kurzů, přednášek, seminářů, či školení, kterých se učitelé zúčastnili**

Typ školení	Průměrná hodnota (%)
Školení v rámci DVPP.	100 %
Školení v rámci organizace „Služba škole“.	60 %

Všichni dotazovaní uvedli (62 učitelů, tj. 100 %), že se účastnili přednášek, seminářů či školení v rámci DVPP tedy *školení v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků*. Školení se orientovaly převážně na školní a domácí přípravu žáka se SPU; komunikace s rodiči žáka se SPU, pravidla a hodnocení žáků se SPU; osobnost učitele a osobnost žáka či změny v poradenských službách.

V 60 % se dotazovaní zmiňovali o organizaci „Služba škole“, která jim zajišťovala potřebné kurzy a semináře týkající se problematiky žáků se SPU.

**Graf č. 9 Byly informace z těchto kurzů, přednášek, seminářů či školení pro Vás dostačující?**



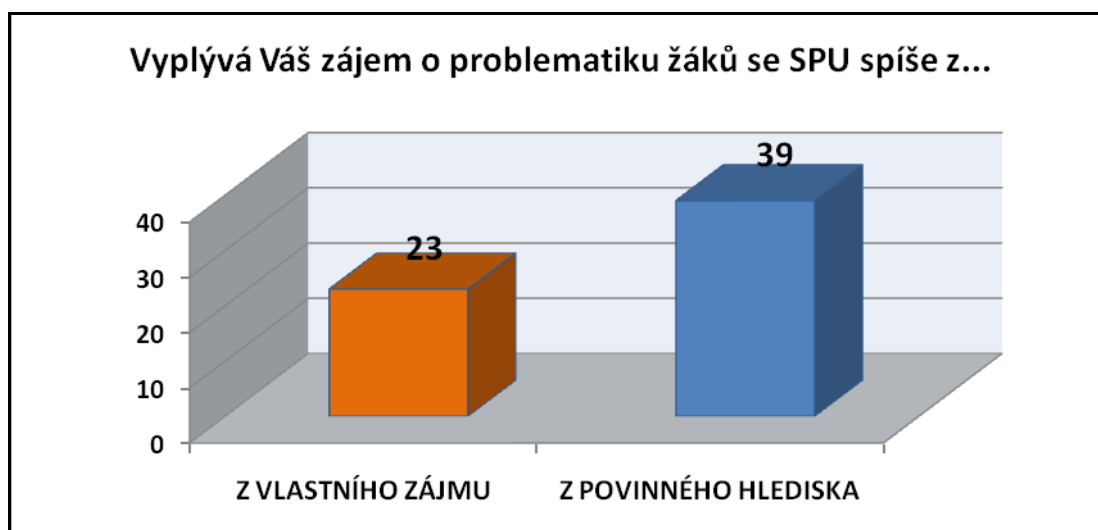
Z grafu č. 9 lze snadno vyčíst, že pro 51 dotazovaných, tj. 82 % byly informace, které získaly na kurzech, přednáškách, seminářích či školení, dostačující. Pouze 11 dotazovaných, tj. 18 % považuje tyto informace za nedostačující.

**Tab. č. 4 Nejčastěji popisované nedostatky**

<b>Nejčastěji popisované nedostatky při kurzech, přednáškách, seminářích a školeních</b>	
	<b>Průměrná hodnota (%)</b>
Částečné odpovědi.	75 %
Málo uváděných příkladů z praxe.	15 %
Nedostatek času na poskytnutí veškerých informací týkajících se problematiky žáků se SPU.	10 %

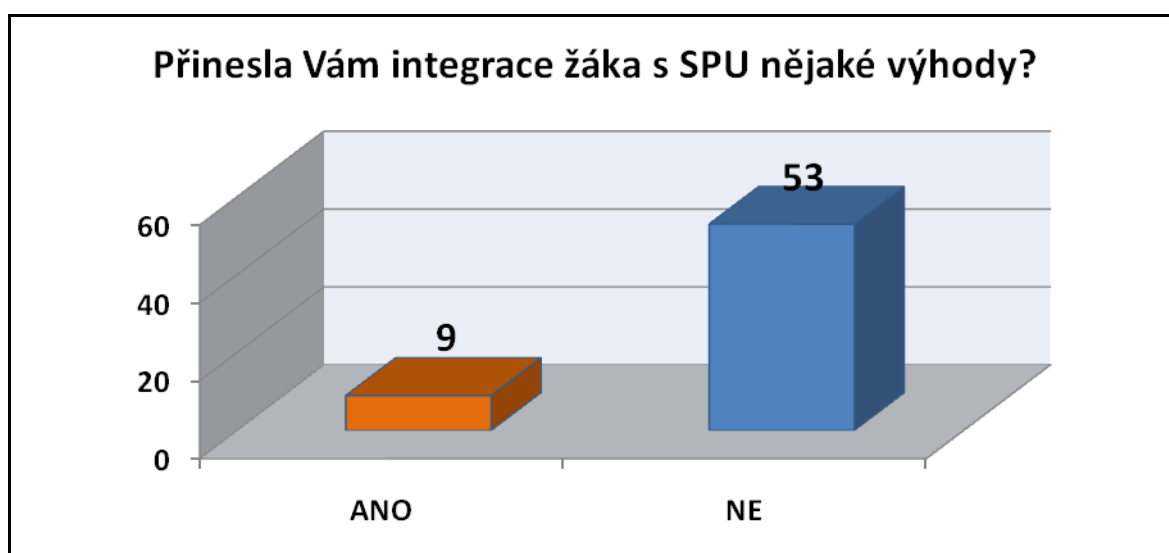
Většina dotazovaných, kteří shledávají informace při školeních za nedostačující, považuje za velký problém částečné odpovědi, které na těchto přednáškách obdrželi, jedná se až o 75 % dotazovaných. Průměrně 15 % dotazovaných si stěžuje na nedostatek příkladů z praxe. Zbýlých 10 % dotazovaných považuje za problém při získávání informací nedostatek času. Jasně to dokazuje příspěvek jednoho učitele, který uvedl: „*Během tříhodinového semináře není možné se dozvědět vše potřebné.*“

**Graf č. 10 Vyplývá Váš zájem o problematiku žáků se SPU spíše z...:**



Z tohoto grafu nám vyplývá, že u většiny, 39 dotazovaných, tj. 62 % vyplývá zájem o problematiku žáků se SPU spíše z povinného hlediska (nutnost; potřeba procovat se žákem se SPU). U zbylých 23 dotazovaných, tj. 38 % vyplývá zájem o problematiku žáků se SPU z vlastního zájmu (sám/a se zajímám o problematiku; rozšiřuji si kvalifikaci).

**Graf č. 11 Přinesla Vám integrace žáka se SPU nějaké výhody?**



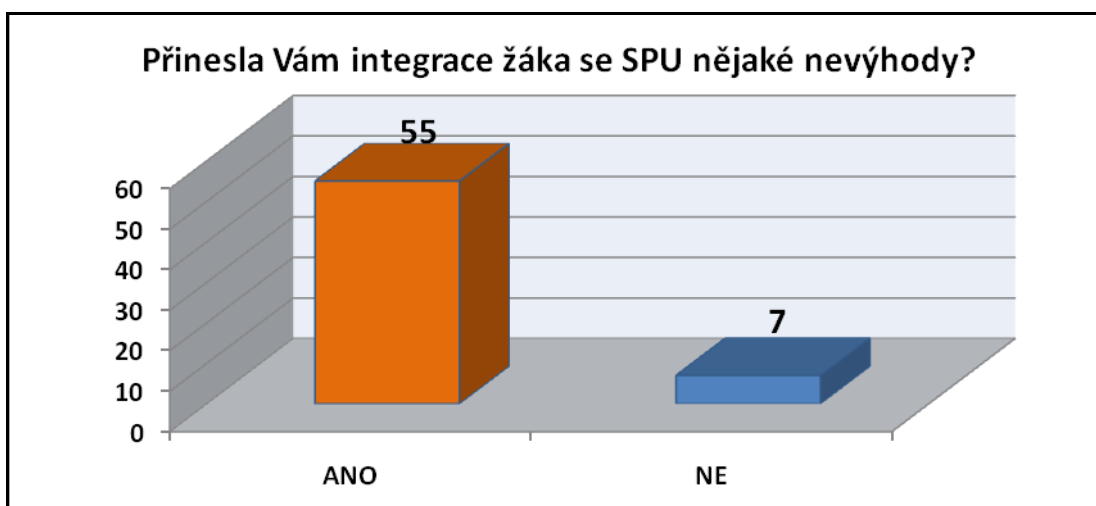
Na tomto grafu je jasné vidět, že většině dotazovaných 53, tj. 85 % nepřinesla integrace žáka se SPU žádné výhody. Pouze pro 9 dotazovaných, tj. 15 % byla integrace žáka se SPU přínosem.

**Tab. č. 5 Nejčastěji zmiňované výhody**

Výhody pro pedagoga	Výhody pro kolektiv třídy
Vyšší finance do rozpočtu školy.	Třída se učí více samostatnosti při práci.
	Žáci se dokáží samostatně zaměstnat.
	Žáci se účastní společného hodnocení žáků se SPU.
	Žáci se učí větší spolupráci mezi sebou.

V této tabulce uvádím přehled nejčastěji se vyskytujících výhod, které jsou přínosem jak pro pedagoga, tak pro kolektiv třídy.

**Graf č. 12 Přinesla Vám integrace žáka se SPU nějaké nevýhody?**



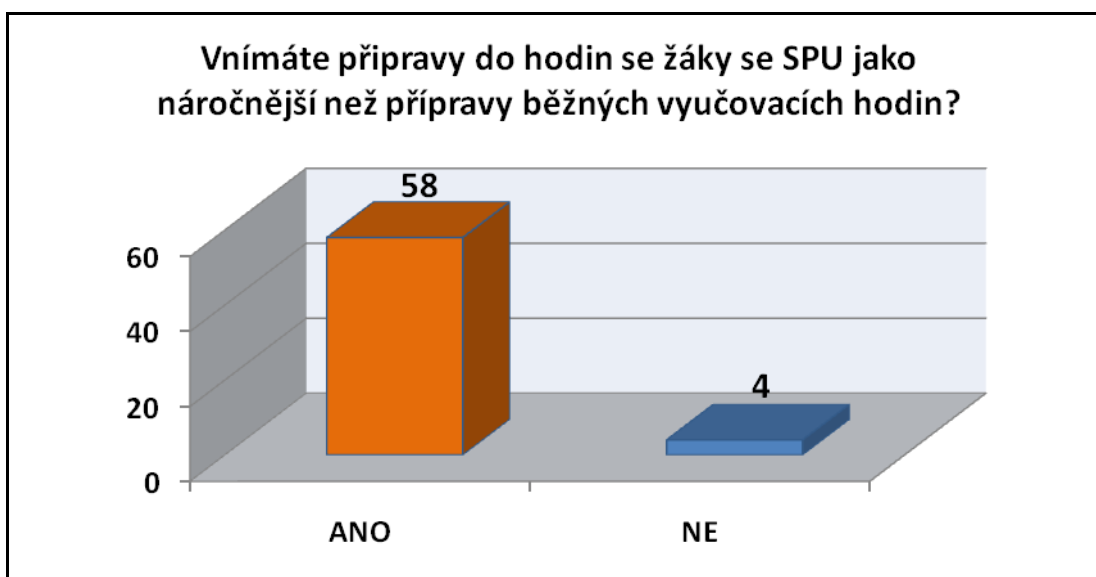
Z tohoto grafu jasně vyplývá, že většině, 55 dotazovaných, tj. 89 % přinesla integrace žáka se SPU nějaké nevýhody. Pouze 7 dotazovaných, tj. 11 % přinesla integrace výhody.

**Tab. č. 6 Konkrétní nevýhody integrace žáka se SPU.**

<b>Nevýhody pro pedagoga</b>	<b>Nevýhody pro kolektiv třídy</b>
Časově náročná příprava na vyučování, tvorba alternativních úkolů.	Složitější práce s dětmi – nepřipustí si povinnosti navíc.
Nedostatečně poskytnutá pozornost žákovi se SPU.	Pomalejší tempo v práci celé třídy.
Nesnadné spojení individuální práce s dětmi se SPU s prací kolektivní.	
Náročnější časové rozvržení vyučovací hodiny.	
Odlišné hodnocení žáka se SPU.	

V tabulce č. 6 uvádím nejčastěji zmiňované nevýhody, které jsou zátěží jak pro pedagoga, tak pro kolektiv třídy.

**Graf č. 13 Vnímáte přípravy do hodin se žáky se SPU jako náročnější než přípravy do běžných vyučovacích hodin?**



Z grafu č. 13 lze snadno vyčíst, že většina, 58 dotazovaných, tj. 94 % vnímá přípravy do hodiny se žáky se SPU jako náročnější než přípravy do běžných vyučovacích hodin. Pouze 4 dotazovaní, tj. 6 % považují přípravu za stejně náročnou, jako při přípravě do běžných vyučovacích hodin.

**Tab. č. 7 Nejčastěji zmiňované obtížnosti příprav do hodin se žáky se SPU.**

Rozdílnost příprav.
Připravit větší rozmanitost aktivit.
Připravit více aktivit – dochází k častému střídání činností v kratších intervalech.
Vymyslet, jak zapojit děti se SPU do společenských činností celé třídy.
Vymýšlet a připravovat méně složité otázky, úkoly.

V tabulce č. 7 uvádím konkrétní příklady obtížností, které učitelé zmiňují při přípravě do hodin se žáky se SPU.

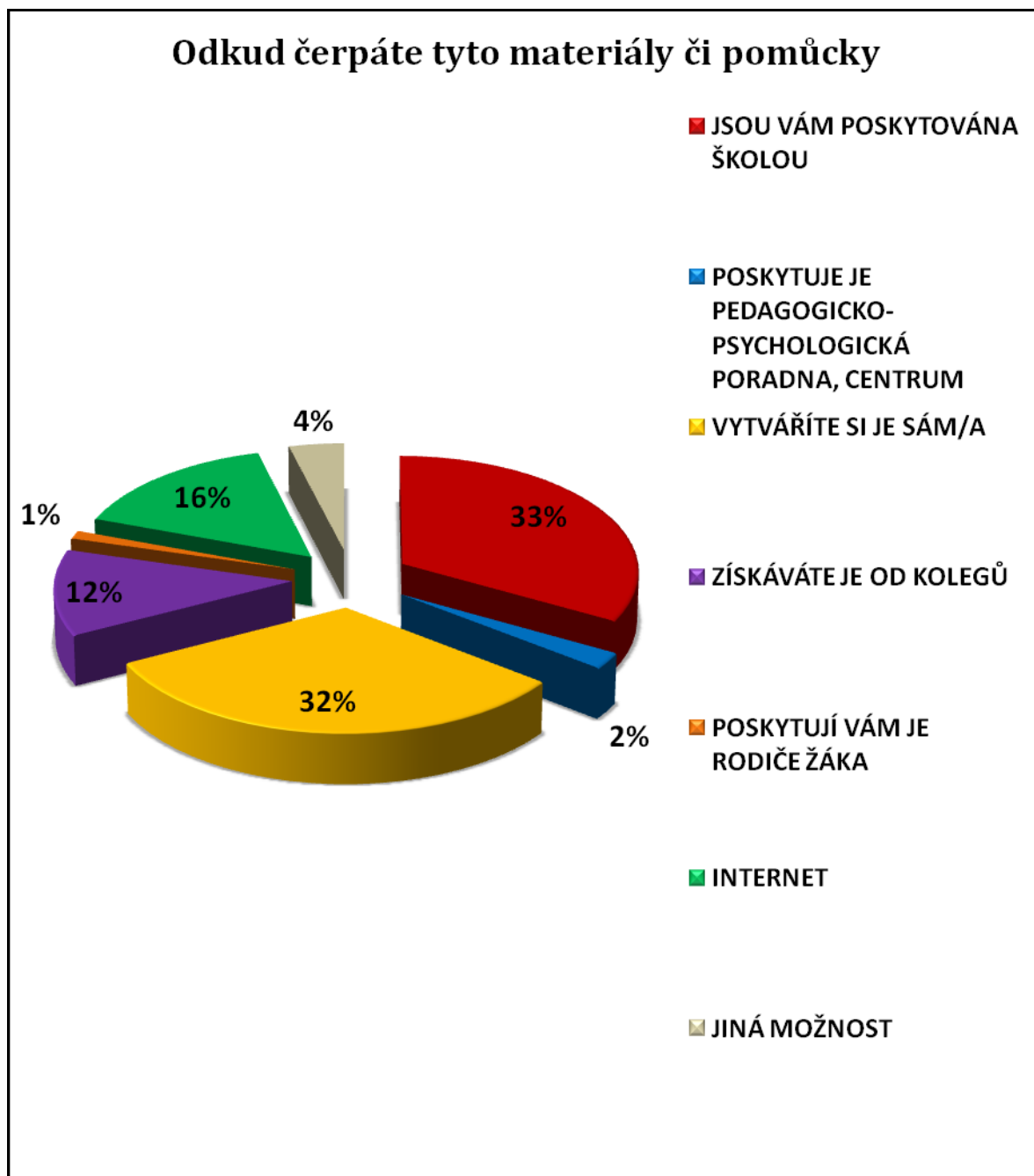


**Tab. č. 8 Nejčastěji používané pomůcky a materiály pro žáky se SPU.**

<b>Nejčastěji používané pomůcky a materiály pro žáky se SPU</b>	
Dyslexie	čtecí okénko; speciální texty; pracovní listy
Dysgrafie	písanky; přehled psacího písma
Dysortografie	pracovní listy; přehled vyjmenovaných slov; přehled tvrdých a měkkých souhlásek
Dyskalkulie	převodové tabulky; tabulka násobení; dětské papírové peníze
Dyspraxie	pomůcky DIPO (učební a didaktické pomůcky)

V tabulce č. 8 uvádím nejčastěji používané pomůcky a materiály pro žáky se SPU. Nejčastěji popisovanou pomůckou byly pracovní listy, které učitelé používají při práci s dětmi, které trpí poruchou dyslexie, dysgrafie a dysortografie.

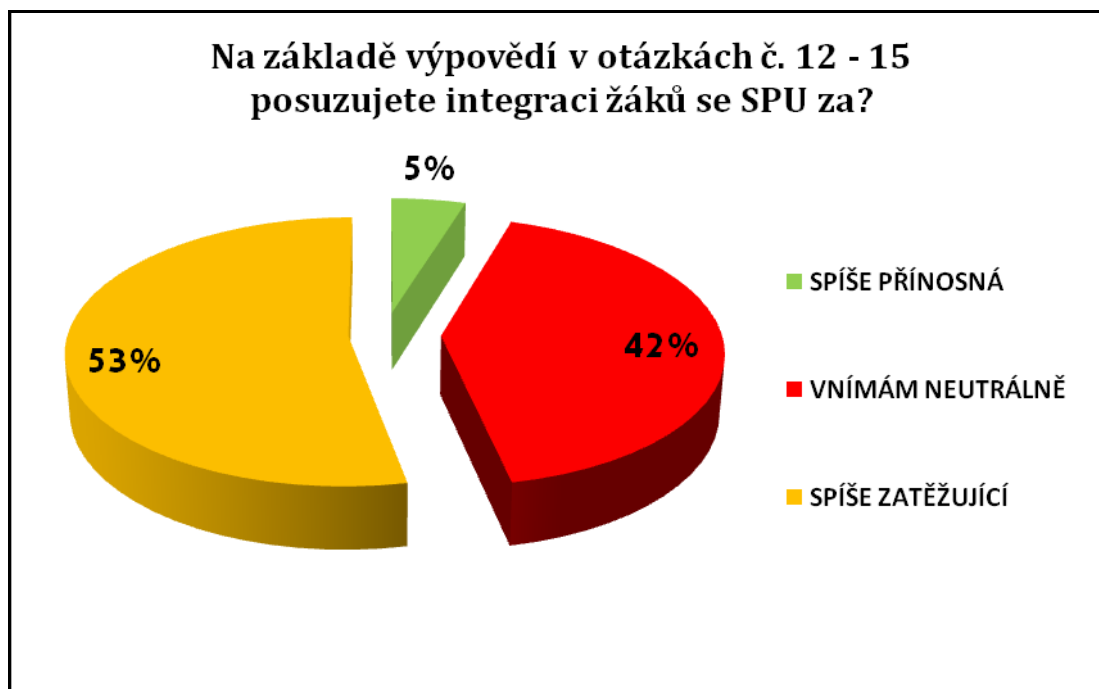
**Graf č. 14 Odkud čerpáte tyto materiály a pomůcky?**



Z grafu jasně vyplývá, že učitelé nejčastěji využívají materiály, které jsou jim poskytovány školou (33 %). O jedno procento méně, tedy 32 % dotazovaných odpovědělo, že si pomůcky vytvářejí sami. Velké procento učitelů (16 %) materiály čerpá z internetových zdrojů, převážně z portálu [www. rvp.cz](http://www.rvp.cz). Častá je také možnost, že učitelé získávají materiály od kolegů (12 %). Mezi méně časté zdroje materiálů pak patří jiná možnost (4 %) a dále možnost získat materiály z pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogického centra (2 %). Nejméně procent náleží možnosti, kdy jsou materiály poskytovány rodiči žáka (1 %).

V případě, že dotazovaní zvolili odpověď, *jiná možnost*, často uváděli spolupráci s konkrétní firmou, která vyrábí potřebné materiály pro didaktické potřeby.

**Graf č. 15 Jak posuzujete integraci žáka se SPU?**



Z tohoto grafu vidíme, že více jak polovina 53 %, tj. 33 dotazovaných posuzuje integraci žáka se SPU za spíše zatěžující. Neutrálně ji vnímá 42 %, tj. 26 dotazovaných a pouze 5 %, tj. 3 dotazovaní ji vnímají za spíše přínosnou.

## DISKUZE

Dotazníkového průzkumu se zúčastnilo celkem **62 učitelů 2. stupně ze 14 vybraných základních škol**. Jsem si vědoma, že oborové zaměření a délka praxe mohou ovlivnit názory či postoje učitelů při vyplňování jednotlivých otázek dotazníku. Z výsledků jasně vyplývá, že dotazníkového průzkumu se zúčastnilo **40 % učitelů, kteří vyučují český jazyk a 32 % učitelů, kteří vyučují cizí jazyk**. Vzhledem k tomu, že nejvíce vyskytované poruchy učení byly dysortografie, dyslexie a dysgrafie (návaznost na Graf 4), je logické, že předměty jako český jazyk a cizí jazyk budou těmito poruchami zasaženy nejvíce. Učitelé těchto předmětů se s poruchami učení musejí vypořádávat mnohem častěji, než učitelé ostatních předmětů. Výjimku by mohla tvořit dyskalkulie, která je poruchou matematických dovedností, a ovlivňuje tedy především učitele matematiky. I délka praxe může být rozhodující při vyplňování otázek. Učitelé s delší praxí mají více zkušeností, získávají větší nadhled nad problémy a mají svůj zaběhnutý systém. Oproti tomu začínající učitelé (do 5 let praxe) mohou mít problémy si navyknout na jiný systém výuky, v případě, že se v jejich třídě vyskytne žák s poruchou učení. Jsou to právě **začínající učitelé, kteří tvoří třetí nejpočetnější zastoupení (19 %) v dotazníkovém průzkumu**.

**Otázka číslo jedna zkoumala, zda učitelé pracují ve svých hodinách se žáky se SPU.** Dotazník byl koncipován na subjektivní vnímání učitele v případě, že má žáka s poruchou učení ve třídě. Proto pokud učitel již v první otázce zaškrtnl ne, dále již dotazník nemusel vyplňovat. Avšak z 62 dotazovaných všichni odpověděli kladně. (viz. Graf č. 3)

**Otázka číslo dvě zjišťovala frekvenci výskytu poruch učení na 2. stupni základních škol.** Jak již bylo zmíněno výše, nejvyššího počtu dosáhla dysortografie (35) a dále pak dyslexie (32) a dysgrafie (24). Výsledek mě nepřekvapil, očekávala jsem, že tyto tři druhy poruch budou v největším zastoupení, protože se u žáků vyskytují nejvíce, přesto jsem myslela, že nejvyššího počtu dosáhne dyslexie. Nulové zastoupení v oblasti dysmúzie a dyspinxie mě také nepřekvapilo, vzhledem k faktu, že tyto poruchy se vyskytují v nejmenší míře.

**Otázka číslo tři zjišťovala, od jaké třídy byly specifické poruchy jednotlivých poruch diagnostikovány.** Z výsledků vyplývá, že všechny poruchy byly diagnostikovány průměrně od druhé třídy, kromě dysortografie. Ta byla až od třídy třetí. Je to asi logické, vzhledem k tomu, že se žáci ve třetí třídě začínají učit vyjmenovaná slova a slovní druhy.

**Otázka číslo čtyři zkoumala, jak byli učitelé nejčastěji srozuměni s integrací žáka do jejich třídy.** Na otázku odpovědělo 21 dotazovaných současně dvěma možnostmi,

a to variantou *pokyn ředitele* (48 %) a variantou *byla vám třída se žákem přidělena na začátku školního roku* (33 %). Můžeme zde předpokládat, že učitelé volili tyto dvě možnosti, protože za a. s integrací žáka do třídy musí vždy souhlasit ředitel školy a může rozhodnout o tom, do jaké třídy bude žák přidělen a za b. učitelům jsou mnohokrát na začátku školního roku přidělovány třídy se žáky, které v předchozích letech ještě neučili. Příkladem může být přestup žáků z prvního stupně základní školy na stupeň druhý, tedy do 6. třídy.

**Otázka číslo pět zjišťovala kvalitu spolupráce při vypracovávání individuálně vzdělávacího plánu** z hlediska spolupráce s rodiči, spolupráce s PPP či SPC, spolupráce s dítětem samotným, spolupráce s kolegy, spolupráce s výchovným poradcem a spolupráce se školním psychologem. Dotazovaní měli hodnotit ve škále od jedničky (vynikající) po pětku (velmi špatná).

U této otázky mě překvapil výsledek, který hodnotil spolupráci s rodiči. Za velmi špatnou ji posuzovalo 29 % dotazovaných. Předpokládala jsem, že se tyto výsledky budou pohybovat v rovině kladné, tedy *vynikající* nebo *velmi dobrá*, už jen z toho důvodu, že se rodiče podílejí na tvorbě IVP, musí komunikovat s učitelem, aby věděli, zda se jejich dítě zlepšuje či nikoliv a tedy zda dochází k postupné nápravě poruchy či nikoli.

**Otázka číslo šest měla hodnotit osobní učitelovu míru náročnosti při tvorbě IVP.** Učitel měl zohlednit organizační přípravu (administrativní záležitosti), odbornou přípravu (studium odborné literatury, školení) a vlastní – odborné (odborná příprava) a osobní (otevřenost k novinkám, tolerance k odlišnosti, schopnost vcítění) dispozice. Opět zde bylo číselné rozmezí od jedničky (velmi snadné) do pětky (velmi náročné). Z výsledků vyplynulo, že tvorba IVP pro učitele celkově není zátěží. Učitel ji vnímá jako zátěž, srovnatelnou s ostatními úkoly, které musí během své profese zvládnout.

Pozitivně vnímám výsledky u **otázky číslo sedm, která zjišťovala, zda se učitelé účastní kurzů, přednášek, seminářů či školení, aby se dozvěděli, jak pracovat se žáky se SPU.** V rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků mají učitelé příležitost se s touto tematikou setkat a nalézt na potřebné odpovědi, i když jen částečné. (viz. Tab. č. 3)

**Otázka číslo jedenáct zkoumá, zda zájem o problematiku žáka se specifickými poruchami učení vyplývá spíše z vlastního zájmu či z povinného hlediska.** Vzhledem k tomu, že učitel potřebuje umět pracovat se žákem s SPU, řekla bych, že je to dokonce nutnost, očekávala jsem, že hodnoty budou více rozdílné. Velice mě proto překvapil výsledek, že až 38 % dotazovaných má vlastní zájem zkoumat tuto problematiku a rozšiřovat si kvalifikaci.

**Otázky třináct a patnáct se zaměřují na konkrétní výhody a nevýhody integrace žáků s SPU**, jak pro pedagoga, tak pro kolektiv třídy. Z výsledků vyplynulo, že pro pedagoga je integrace žáka s SPU zátěží, a tedy přináší spíše nevýhody. Pro kolektiv třídy je naopak více výhodou. U těchto otázek jsem očekávala přibližný výsledek. Otázky jsou svým druhem otevřené, tzn., že dotazovaný musí nad odpovědí přemýšlet a následně ji vypisovat. Předpokládala jsem, že někteří dotazovaní nebudou chtít tyto otázky zodpovídat a budou volit takovou variantu, která jim umožní se odpovědi vyhnout. (viz Příloha 2 – dotazník; otázka č. 12 a č. 14)

Další zátěží pro učitele jsou samotné přípravy do hodin se žáky s poruchami učení. Dokazují to výsledky u **otázky číslo šestnáct, kdy dotazovaní měli odpovědět, zda vnímají přípravy do hodin s žáky se SPU náročnější**. Celých 94 % dotazovaných odpovědělo, že ano. V návaznosti na tuto otázku, měli učitelé konkrétně popsat náročnost těchto příprav. Zátěž spatřovali především v rozdílnosti příprav. Vzhledem k tomu, že během vyučovací hodiny dochází k častému střídání činností, je nutné, aby učitelé připravovali více rozdílné aktivity. Dalším bodem zátěže je samotná organizace hodiny, především otázka, jak zapojit děti se SPU do společenských činností celé třídy. V neposlední řadě je to i ve tvorbě dvojí přípravy do hodin se žáky s SPU, připravovat méně složité otázky a úkoly.

V neposlední řadě mě překvapil výsledek **devatenácté otázky, kde dotazovaní měli odpovědět na otázku, odkud čerpají materiály či pomůcky pro výuku se žáky se SPU**. Očekávala jsem jasné procentuální zastoupení v první možnosti – *jsou Vám poskytovány školou*. Dotazovaní však skoro ve stejné míře odpovídali, že si je vytvářejí sami. Vlastní tvorba pomůcek a materiálů může být zdlouhavá a časově náročná. Ne všichni žáci s SPU mohou využívat stejnou pomůcku či stejný materiál, který učitel vytvoří. Je tedy zřejmé, že i tvorba učebních materiálů či pomůcek může nést prvky zátěže.

**Poslední otázka shrnovala odpovědi z předešlých otázek číslo dvanáct až patnáct a byla zaměřena na posouzení integrace žáků se SPU**. Dotazovaní měli na výběr ze tří možností: vnímám ji spíše jako přínosnou, vnímám ji neutrálně a vnímám ji spíše jako zatěžující. Z průzkumu vyplynulo, že více jak polovina dotazovaných ji vnímá spíše jako zatěžující. Vzhledem k tomu, že je v dnešní době velká snaha o integraci žáků s rozličnými poruchami učení, viděla bych toto číslo jako alarmující. Učitelé ještě nejsou na tuto integraci zcela připraveni.

Pokud bych na tomto místě měla zhodnotit proces realizace průzkumu, uvědomuji si v závěru některé skutečnosti, které by působily na mé případné další výzkumy v této oblasti. Průzkum probíhal na bázi dotazníkového šetření. Při distribuci dotazníků jsem se

ale často setkávala s nepřijetím ze strany vedení škol – byla jsem odmítnuta s vysvětlením, že učitelé nechtějí tyto dotazníky vůbec vyplňovat. Pro další podobný průzkum si odnáším poučení - dotazníky je nutné distribuovat mnohem dříve, aby byl včas zajištěn co nejpočetnější vzorek respondentů výzkumu.

V průběhu vypracovávání této práce jsem si také častokrát uvědomila, že učitelé jazyků na 2. stupni jsou z hlediska zkušeností z práce s dětmi s SPU jedinečnou skupinou, nesrovnatelnou s učiteli jiných předmětů. Právě v jejich předmětech se nejčastěji diagnostikované SPU projevují nejvýrazněji, oni se s nimi nejvíce „potýkají“ a patrně i jich se nejvíce dotýká proces integrace žáka se SPU. Proto i jejich zátěž, ale i připravenost a pedagogické zvládnutí integrace budou pravděpodobně na jiné úrovni, nežli u učitelů ostatních, specifickými poruchami učení a procesem integrace méně dotčených předmětů. Pro další podobný průzkum bych proto pravděpodobně volila homogennější výzkumný vzorek sestávající výhradně z učitelů jazyků, aby výpovědi respondentů vycházely z porovnatelné zkušenosti.

Badatelská zkušenost, získaná v průběhu této práce, mne poučila o dalších „úskalích“ výzkumu. Jsem si vědoma, že v rámci své diplomové práce jsem neuplatnila veškeré dostupné a užitečné metody a že při tvorbě uplatněného výzkumného nástroje – dotazníku – jsem mohla vycházet především ze studia odborné literatury a mé dosavadní pedagogické praxe, bez dostatečné badatelské erudice. Realizovaný průzkum mne přesvědčil o nutnosti důkladné promyšlenosti otázek dotazníku; pro další podobnou práci bych zvažovala i doplnění dotazníků osobními rozhovory s pedagogy a věnovala bych určitě pozornost i zjištění situace a zkušeností integrovaných žáků atd. Tyto výzkumné záměry však – vzhledem k mé zkušenosti a rozsahu diplomové práce – už nemohly být do práce začleněny, ale vidím je jako inspirující pro mou další praxi a pro můj pokračující zájem o sledování podmínek integrace žáků se specifickými poruchami učení.

## ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala zátěží pro učitele vyplývající z integrace žáků s poruchami učení. **Cílem této práce bylo popsat frekvenci výskytu a typy poruch učení na 2. stupni vybraných základních škol a zjistit subjektivní míru zátěže pro učitele vyplývající z integrace žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni základních škol na základě konkrétních zkušeností učitelů pracujících s integrovanými žáky s poruchami učení.**

Práce byla rozdělena na teoretickou a praktickou část. **Teoretická část** byla podpořena především odbornou literaturou, která se problematikou učitelské zátěže, integračního procesu a poruchami učení zabývala. Zaměřila jsem se zde převážně na zátěž a stres jako takový a jak dalece to může ovlivňovat učitelskou profesi. Dále jsem se věnovala problematice specifických poruch učení, jejím příčinám, klasifikaci a možným řešením. V neposlední řadě jsem se zaměřila na integraci žáků s poruchami učení do škol a na její důsledky pro učitele a jeho práci.

**Praktická část** byla zpracována metodou kvantitativního dotazování, metodou dotazníku. Potřebný vzorek pro uskutečnění výzkumu tvořilo 62 učitelů 2. stupně základních škol. Na základě vyplněných dotazníků jsem provedla vyhodnocení dat u jednotlivých otázek a následně prezentovala tyto výsledky v grafické podobě s komentářem.

Z výsledků dotazníkového šetření vyplynulo, že nejvíce vyskytovanou poruchou učení byla dysortografie (35). V těsném závěsu za ní byla dyslexie (32) a dysgrafie (24). Ojediněle se vyskytla dyspraxie (7) a dyskalkulie (6). Nulové zastoupení zde měla dyspinxie a dysmúzie.

Domnívám se, že stanovené cíle této práce se podařilo splnit. **Práce přináší ucelený pohled na problematiku specifických poruch učení a pokouší se poukázat na vliv integračního procesu žáků s těmito poruchami na míru pracovní zátěže učitele.** Míra zátěže byla potvrzena především v otázkách výhod a nevýhod (otázky 12-15) integrace žáka se SPU. Dotazovaní si konkrétně stěžovali především na časově náročnou přípravu na vyučování, tvorbu alternativních úkolů, nesnadné spojení individuální práce s dětmi se SPU s prací kolektivní, náročnější časové rozvržení vyučovací hodiny, odlišnost hodnocení žáka se SPU či na pomalejší tempo v práci celé třídy. V otázce příprav do hodin se žáky se SPU učitelé spatřovali zátěž především v rozdílnosti příprav. Vzhledem k tomu, že během vyučovací hodiny dochází k častému střídání činností, učitelé musí připravovat



více rozdílných aktivit. Také tvorba „dvojí“ přípravy, pro žáky s SPU (připravovat méně složité otázky a úkoly) a pro žáky bez poruchy, je pro učitele zátěží. Z výzkumu také vyplynulo, že 32 % učitelů si vytváří pomůcky do hodin se žáky se SPU samostatně. To znamená také určitou časovou zátěž, která je na učitele kladena.

V subjektivním pocitu na integraci žáků s SPU u učitelů, podle výzkumu, převládá názor, že je stále spíše zatěžující. Předchozí výčet to jistě dokazuje.

Z výzkumu také vyplynulo, že učitelé se ve velké míře o problematiku žáků s SPU zajímají kromě povinného hlediska (39 respondentů), také ze své vlastní vůle (23 respondentů), sami chtějí o tomto tématu vědět více a rozšířit si tak kvalifikaci. V otázce dostatečného poskytování informací o problematice integrace žáka se SPU odpovědělo kladně 51 dotazovaných, což je 82 %. Ve zbývajících případech učitelé s poskytnutými informacemi spokojeni nebyli. Stěžovali si především na částečné odpovědi, málo uváděné příklady z praxe a na nedostatek času, který je k dosažení veškerých informací týkající se této problematiky potřeba.

Praktickou část práce ukončuji polemikou nad odpověďmi na vybrané položky dotazníku.

Smyslem této práce bylo poukázat na to, že integrační proces žáků se SPU a jejich následná edukace mohou pro učitele představovat zátěž nad rámec jeho běžných pracovních povinností a z nich vyplývajících zátěží. Integrace potažmo inkluze je v současné době hodně používaný pojem, který je chápán jako pozitivní prvek školství. Předpokládá se, že učitel bude na tuto změnu připraven a řádně vyškolen. Ne vždy tomu tak ale je. Integrace vyžaduje spolupráci učitelů, rodičů, odborníků i žáka samotného. Z výsledků mé práce vyplývá, že ne pokaždé tato spolupráce funguje na dobré úrovni – naopak, spíše je samotnými učiteli hodnocena jako pouze průměrná, v mnohých záležitostech spojených s integrací jsou pedagogové odkázáni sami na sebe. Myslím si, že v této rovině by měla spolupráce figurovat na lepší úrovni. Zlepšila by se komunikace a i následný reedukační proces žáka samotného.

Tato práce může být pomocí pro stávající i budoucí učitele. Poskytuje informace o současných problémech, resp. náročnosti integrace žáka s SPU. Teoretická část mapuje teoretické předpoklady a postup procesu integrace žáka s SPU, praktická část prezentuje zkušenosti samotných učitelů, kteří již mají zkušenosti se žáky se SPU a dokáží zhodnotit tuto situaci. Mou ambicí je, aby se z výsledků mé práce mohli poučit jak pedagogové, tak i ředitelé škol, odpovědní za úspěšný proces integrace žáků s SPU – aby dokázali zhodnotit náročnost procesu integrace pro učitele a napomáhali k vytvoření takových podmínek, aby

integrace, případně inkluze mohly probíhat co nejlépe, bez nadměrného či přímo vyčerpávajícího zatížení pedagogů.

Pro mě osobně znamenala tato práce velký přínos, jelikož mne přivedla k hlubšímu studiu literatury zaměřené na sledování významné složky pedagogické práce - učitelovy zátěže. Rovněž jsem podrobně prostudovala tematiku poruch učení a integrace jako takové. Výsledky průzkumu poukázaly na to, v čem spočívají výhody i nevýhody integrace žáka s SPU, a kde mohu tuto zátěž očekávat. Myslím si, že mi tyto informace budou nápomocny při mé budoucí pedagogické praxi. Zároveň si také uvědomuji, jak náročná tato práce bude v případě, že budu učit žáky s SPU.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení. I, Vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 128 s. ISBN 978-80-210-3613-0.
2. ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
3. HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010. 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5
4. HENNIG, Claudius; KELLER, Gustav. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 99 s. ISBN 80-7178-093-6.
5. KEBZA, Vladimír; ŠOLCOVÁ, Iva. *Komunikace a stres*. 1. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2004. 24 s. ISBN (brož.).
6. KEBZA, Vladimír; ŠOLCOVÁ, Iva. *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. 2. vyd. Praha: Státní zdravotnický ústav, 2003. 23 s. ISBN 80-7071-231-7.
7. KOCUROVÁ, Marie. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2002. 95 s. ISBN 80-7082-705-X.
8. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. 1. vyd. Praha: Grada, 1998. 131 s. ISBN 80-7169-551-3.
9. LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
10. MÍČEK, Libor; ZEMAN, Vladimír. *Učitel a stres*. 2. vyd. Opava: Vade mecum, 1997. 195 s. ISBN 80-86041-25-5.
11. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7372-318-7.
12. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. 333 s. ISBN 80-7178-570-9.
13. POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 238 s. ISBN 978-80-7367-773-2.
14. POTTER, Beverly A.. *Jak se bránit pracovnímu vyčerpání: "pracovní vyhoření"* -

- příčiny a východiska*. Olomouc: Votobia, 1997. 259 s. ISBN 80-7198-211-3.
15. PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
  16. PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.
  17. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3
  18. ŠVINGALOVÁ, Dana. *Stres a "vyhoření" u profesionálů pracujících s lidmi*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. 82 s. ISBN 80-7372-105-8.
  19. UMLAUF, Karel; VALANSKÁ, Zora. *(Ne)přítel stres*. 1. vyd. České Budějovice: Nakladatelství „DT“, 1991. 183 s. ISBN 80-02-00945-2.
  20. URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2005. 229 s. ISBN 80-7083-942-2.
  21. *Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*, ve znění pozdějších předpisů [online]. 2003. [cit. 2011-03-23]. Dostupné z WWW: [http://portal.gov.cz/wps/portal/\\_s.155/6966/\\_s.155/699/place](http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/6966/_s.155/699/place).
  22. *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*, ve znění pozdějších předpisů [online]. 2003. [cit. 2011-03-23]. Dostupné z WWW: [http://portal.gov.cz/wps/portal/\\_s.155/6966/\\_s.155/699/place](http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/6966/_s.155/699/place).
  23. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, ve znění pozdějších předpisů [online]. 2003. [cit. 2011-03-23]. Dostupné z WWW: [http://portal.gov.cz/wps/portal/\\_s.155/6966/\\_s.155/699/place](http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/6966/_s.155/699/place).
  24. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.
  25. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.
  26. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 207 s. ISBN 978-80-7367-326-0.
  27. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD: [specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností]*. zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. 263 s. ISBN

80-7178-800-7

## **PŘÍLOHY**

Příloha 1 – První verze dotazníku

Příloha 2 – Dotazník

## **Příloha 1 – První verze dotazníku**

### **MÍRA ZÁTĚŽE PRO UČITELE VYPLÝVAJÍCÍ Z INTEGRACE ŽÁKŮ S PORUCHAMI UČENÍ NA 2. STUPNI ZŠ**

Aprobace:

Délka praxe:

Třída:

**1. Nachází se ve Vaší třídě žák/žáci s poruchami učení?**

a) ano

b) ne

**2. Pokud ano, jakých poruch učení se to týká?**

**3. Za jakých podmínek byl do Vaší třídy integrován žák s poruchami učení?**

**4. Jak jste byl/a srozuměn/a s touto integrací?**

**5. Jak byste zhodnotil/a postup při vypracovávání IVP pro žáka s poruchami učení?**

(uved'te prosím, jaká byla spolupráce s rodiči, pedagogickou poradnou, dítětem samotným...atd.)

**6. Byl pro Vás tento postup při tvorbě IVP náročný? (zvažte prosím časovou či psychickou náročnost)**

**7. Byla Vám vedením školy umožněna účast na přednáškách či školeních, kde byste se dozvěděl/a jak zacházet a spolupracovat s dítětem u kterého byla diagnostikována porucha učení? (Uved'te prosím konkrétní příklad)**

**8. Byly pro Vás informace z těchto přednášek či školení dostačující?**

**9. Pokud ne, do jaké míry jste se sám/a musel/a zabývat o problematiku žáků s poruchami učení? (zvažte prosím časovou a psychickou náročnost)**

**10. Pokud byste měl/a zhodnotit *oficiální* (př. méně žáků ve třídě...) a *reálné* výhody spojené s integrací žáka/ů s poruchami učení, jaké by to byly?**

**11. Pociťujete nějaké nevýhody spojené s touto integrací? Pokud ano, jaké?**

**12. Vnímáte přípravy do hodin se žáky s poruchami učení jako náročnější? Pokud ano, v čem konkrétně se to projevuje?**

**13. Máte dostatek metodických materiálů, ze kterých byste mohl/a čerpat informace, potřebné pro výuku se žáky s poruchami učení?**

**14. Pokud ano, jsou Vám tyto materiály poskytovány školou?**

**15. Povšiml/a jste si nějakých rozdílů ve vedení a průběhu hodin, kde se vyskytují žáci s poruchami učení? Pokud ano, jakých?**

**Děkuji mockrát za vyplnění dotazníku.**



## Příloha 2 - Dotazník

Dobrý den,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto anonymního dotazníku, který se týká zátěže učitelů při práci se žáky s poruchami učení. Zpracovávám diplomovou práci na téma „Míra zátěže pro učitele vyplývající z integrace žáků s poruchami učení na 2. stupni ZŠ“ na Technické univerzitě v Liberci. Vámi vyplněný dotazník přispěje k průzkumu této problematiky a bude přínosným zdrojem informací pro budoucí pedagogy. Velice si vážím Vaší spolupráce a předem Vám velmi děkuji.

Markéta Pecháčková

### DOTAZNÍK

#### **Použité zkratky v dotazníku:**

žák se **SPU** – žák se specifickými poruchami učení

**IVP** – individuálně vzdělávací program

**Vyučovací předměty:**

**Délka praxe:**

#### **1. Pracujete ve Vašich vyučovacích hodinách se žáky se SPU?**

a) ano

b) ne

#### **2. Pokud ano, uveďte počet žáků, u kterých se projevuje (pouze na 2. stupni ZŠ):**

- |   |   |   |                  |
|---|---|---|------------------|
| a. dyslexie (porucha čtení)                             | 0 | X | jiný počet:..... |
| b. dysgrafie (porucha psaní)                            | 0 | X | jiný počet:..... |
| c. dysortografie (porucha pravopisu)                    | 0 | X | jiný počet:..... |
| d. dyskalkulie (porucha matematických dovedností)       | 0 | X | jiný počet:..... |
| e. dyspinxie (porucha kreslení)                         | 0 | X | jiný počet:..... |
| f. dysmúzie (porucha v osvojování hudebních dovedností) | 0 | X | jiný počet:..... |
| g. dyspraxie (porucha motorické dovednosti)             | 0 | X | jiný počet:..... |

#### **3. Od jaké třídy byla/y porucha/y učení u žáka/ů nejčastěji diagnostikována/y?**

- |  |
|--|
| a. dyslexie(porucha čtení):.....                               |
| b. dysgrafie(porucha psaní):.....                              |
| c. dysortografie (porucha pravopisu):.....                     |
| d. dyskalkulie (porucha matematických dovedností): .....       |
| e. dyspinxie (porucha kreslení): .....                         |
| f. dysmúzie (porucha v osvojování hudebních dovedností): ..... |

g. dyspraxie (porucha motorické dovednosti): .....

**4. Jak jste byl/a nejčastěji srozuměn/a s integrací žáka/ů s SPU do Vaší třídy?**

- a. pokyn ředitele
- b. vybrali si Vás rodiče
- c. byla Vám třída se žákem/žáky přidělena na začátku školního roku
- d. jiná situace (Doplňte jaká).....

**5. Zhodnoťte kvalitu spolupráce při vypracovávání IVP z hlediska:**

**1 – vynikající; 2 – velmi dobrá; 3 – průměr; 4 – spíše špatná; 5 – velmi špatná**

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| a. spolupráce s rodiči                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b. spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou; centrem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c. spolupráce s dítětem samotným                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d. spolupráce s kolegy                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e. spolupráce s výchovným poradcem                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f. spolupráce se školním psychologem                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**6. Zhodnoťte, jaký byl pro Vás postup při spolupráci na tvorbě IVP náročný z hlediska:**

**1 – velmi snadné; 2 – srovnatelné s jinými úkoly; 3 – snadné s pomocí kolegů či samostudia ; 4 – náročnější než ostatní úkoly; 5 – velmi náročné**

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| a. organizační přípravy ( <i>administrativní záležitosti</i> )   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b. odborná příprava ( <i>studium odborné literatury, školení</i> )   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c. Vaše vlastní dispozice: <b>odborné</b> ( <i>odborná příprava; kurz, školení pro práci s dětmi s SPU</i> ) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| : <b>osobní</b> ( <i>otevřenost k novinkám, tolerance k odlišnosti, schopnost vcítění</i> )                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**7. Účastnil/a jste se kurzů, přednášek, seminářů či školení, abyste se dozvěděl/a jak pracovat se žáky u kterých byla diagnostikována porucha učení?**

- a. ano
- b. ne

**8. Pokud ano, jakých kurzů, přednášek, seminářů či školení, jste se zúčastnil/a?**

.....  
.....  
.....  
**9. Byly informace z těchto kurzů, přednášek, seminářů či školení pro Vás dostačující?**

- a. ano
- b. ne

**10. Pokud ne, co Vám scházelo nebo čeho se Vám nedostávalo na těchto seminářích, kurzech, školeních či přednáškách? (Např. nedostatečné informace o problematice, málo kvalifikovaní učitelé, nedostatek doporučené odborné literatury...atd.) Doplňte.**

.....  
.....

**11. Vyplývá Váš zájem o problematiku žáků se specifickými poruchami učení spíše**

- a. z vlastního zájmu (sám/a se zajímám o problematiku; rozšiřuji si kvalifikaci)
- b. z povinného hlediska (nutnost; potřeba pracovat se žákem s SPU)

**12. Přinesla Vám integrace žáka s SPU nějaké výhody?**

- a. ano
- b. ne

**13. Pokud ano, jaké konkrétní výhody to přineslo:**

**a) Vám jako pedagogovi?** (Např.: méně žáků ve třídě, působení odborného asistenta, lepší komunikace s rodiči žáka/ů s SPU...atd.)

.....  
.....  
.....

**b) kolektivu třídy?** (Např.: lepší spolupráce mezi žáky, přínos k zlepšování vztahů mezi žáky ...atd.)

.....  
.....  
.....

**14. Přinesla Vám integrace žáka se specifickou poruchou učení nějaké nevýhody?**

a. ano

b. ne

**15. Pokud ano, jaké konkrétní nevýhody to přineslo:**

**a) Vám jako pedagogovi?** (Např.: náročné přípravy na vyučování...atd.)

.....

.....

.....

**b) kolektivu třídy?** (Např.: narušení klimatu třídy, špatná spolupráce s žákem/žáky s SPU....atd.)

.....

.....

.....

**16. Vnímáte přípravy do hodin se žáky se SPU jako náročnější než přípravy na běžných vyučovacích hodin?**

a. ano

b. ne

**17. Pokud ano, v čem konkrétně tuto náročnost spatřujete? (Např.: delší příprava, rozdílná příprava...atd.) Doplňte.**

.....

.....

.....

**18. S jakými materiály či pomůckami potřebnými pro výuku žáků se SPU pracujete?**

a. dyslexie (porucha čtení): .....

b. dysgrafie (porucha psaní): .....

c. dysortografie (porucha pravopisu): .....

d. dyskalkulie (porucha matematických dovedností): .....

e. dyspinxie (porucha kreslení): .....

f. dysmúzie (porucha v osvojování hudebních dovedností): .....

g. dyspraxie (porucha motorické dovednosti): .....

**19. Odkud čerpáte tyto materiály či pomůcky?**

- a. jsou Vám poskytovány školou
- b. poskytuje je pedagogicko-psychologická poradna, centrum
- c. vytváříte si je sám/a
- d. získáváte je od kolegů
- e. poskytují Vám je rodiče žáka
- f. internet
- g. jiná možnost (Doplňte jaká) .....

**20. Na základě Vašich výpovědí v otázkách č. 12 až 15 posuzujete integraci žáků se SPU za**

- a. spíše přínosnou
- b. vnímám neutrálně
- b. spíše zatěžující

**Děkuji mnohokrát za vyplnění dotazníku.**